

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 39 | Gener-Juny | 2022

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

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

Els museus, la innovació
i la formació
historicoeducativa
del professorat



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 39 | Gener-Juny | 2022



*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

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

Universitat de les Illes Balears

<http://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València

Consell científic:

Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Alejandro M. Dieguez. Arxiu Apostòlic Vaticà
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijho. Vrije Universiteit Amsterdam
Josep González-Agápito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luis Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Maitane Ostolaza Mané. Universitat de Perpinyà
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
José María Muriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Pere Fullana Puigserver. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Gabriel Barceló Bauzá. Universitat de les Illes Balears

Adjunt a la Secretaria:

Avelina Miquel Lara. 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.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina de: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH> i és subjecta a una llicència Creative Commons

© 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 la portada: Aula Maria Ballester, de l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB)
d'Inca que recrea un aula dels anys 50.

Primera edició: setembre de 2022 Tiratge: 300

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

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents mitjans de documentació bibliogràfica: Bases de dades: ISOC, RACO, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST
Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI, ANVUR

Joan Soler Mata

Editorial, pàg. 9-11

Editorial

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Giordana Merlo i Sara González Gómez

Presentació. Els museus, la innovació i la formació historicoeducativa del professorat, pàg. 15-22

Museums, innovation and historical-educational teacher training

Pablo Álvarez Domínguez i María José Rebollo Espinosa

Aprender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario, pàg. 23-52

Understand the value of educational historical heritage. Teaching future teachers through the university pedagogical museum

Mirella D'Ascenzo

Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica, pàg. 53-65

The historical educational heritage for teacher training. Experiences between research and teaching

Francesca Davida Pizzigoni

Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti, pàg. 67-93

The school museum as a tool for continuing education for teachers

Eulàlia Collelldemont, Josep Casanovas, Isabel Carrillo Flores, Raquel Cercós, Núria Padrós-Tuneu i Núria Simó-Gil

El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica, pàg. 95-123

The educational heritage in public space, a mediation between training and pedagogical projection

Giordana Merlo

Innovazione pedagogica e formazione storico-educativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione, pàg. 125-138

Pedagogical innovation and historical-educational training of the teacher: new frontiers of the education museum

Lorenzo Cantatore

Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre, pàg. 139-159

History and life of MuSED – The Museum of School and Education in Roma Tre University

Avelina Miquel Lara i Sara González Gómez

Museus pedagògics i Història pública, pàg. 161-182

Educational museums and public history

Andra Santiesteban i Jaime del Rey Tapia

Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo M.B. Cossío en tiempos de confinamiento, pàg. 183-211

Memory, school culture and audiovisual heritage: a virtual experience of the museum M.B. Cossío in times of lockdown

Glòria Jové, Juan Traver i Quim Bonastra

Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL, pàg. 213-237

An atlas of pedagogical material and a pedagogical museum for educational innovation. The experience of the pedagogical museum of Castelló and of the project «The museum is a school» of the UDL

Manel Martí Puig

El Museu Pedagògic de Castelló. Una demanda dels mestres en el primer terç del segle XX, pàg. 239-259

The Pedagogical Museum of castellón. A demand of the teachers in the first third century XX

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

EDITORIAL

Aquest any 2022, la revista de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana arribarà al número 40, una fita que assolirem en el segon semestre. Gairebé al mateix temps que celebrarem les xv Jornades d'Història de l'Educació del dia 23 al 25 de novembre a Barcelona. No hi ha dubte que es tracta de la superació d'un altre repte important per a una societat com la nostra i que, com a conseqüència d'ambdós fets, l'any 2022 caldrà recordar-lo com un any important.

Pas a pas ja arribarà el moment de celebrar els dos esdeveniments i donar-hi el relleu que mereixen. Ara ens cal centrar-nos en el treball diari que ho faci possible, tant la tasca del comitè organitzador de les Jornades com la de l'equip editorial de la revista. En els dos casos es tracta d'una tasca rigorosa i constant que només és possible gràcies a la dedicació i l'esforç desinteressat de les persones que en són al capdavant.

En el cas de la revista *Educació i Història*, justament aquest és el motiu que ens ha mogut per redactar aquesta nota editorial: parlar de les persones que han estat i estaran en la direcció i coordinació de la revista per fer-ne possible la continuïtat en la periodicitat i, sobretot, en la qualitat de la publicació, que li confereixen una excel·lent valoració entre els especialistes i les persones interessades en la història de l'educació, tant en els territoris de parla catalana com a nivell europeu i internacional.

Com és prou conegut, la revista ha estat conduïda per un equip format per Bernat Sureda Garcia, en la direcció, i Xavier Motilla Salas, en la secretaria, d'ençà que es va signar una acord de col·laboració entre l'Institut d'Estudis Catalans i la Universitat de les Illes Balears, propiciat per la nostra societat. Aquest acord ha estat beneficiós per a ambdues parts i ha permès l'estabilitat i viabilitat econòmica per mantenir la regularitat d'una publicació de caràcter semestral, editada en format paper però en accés obert a través de l'Hemeroteca científica de l'IEC, i assolint els índexs de qualitat que li garanteixin la presència en les principals bases de dades. Tot això superant les dificultats que, malauradament, avui encara suposa l'edició i publicació d'una revista que, malgrat parlar en diferents llengües, té la vocació i aspiració de ser feta en llengua catalana.

L'equip format per Bernat Sureda i Xavier Motilla ha conduït la revista durant una llarga singladura i ja fa temps que ells mateixos van demanar ser rellevats dels respectius càrrecs. Conscients que el reconeixement de l'excel·lent feina feta també comportava el premi d'un merescut descans, la Junta directiva va establir converses per trobar els corresponents relleus. La voluntat de continuar mantenint la fructífera col·laboració amb les Edicions UIB ens suggeria el convenciment que els nous responsables tinguessin, a la vegada, vinculació amb la mateixa Universitat i fossin membres actius de la nostra societat. No hi ha dubte que, malgrat els avenços tecnològics i les enormes possibilitats de comunicació telemàtica, hi ha temes i problemes que encara es resolen millor, i sovint amb més rapidesa, des de la proximitat.

Seguint aquest criteri, la presidència de la Societat va proposar, el setembre de 2020, una proposta de relleu i nomenament en els càrrecs de direcció i secretaria de la revista en les persones de Pere Fullana Puigserver i Gabriel Barceló Bauzà. La proposta va ser acceptada per unanimitat i va ser ratificada en l'assemblea ordinària del 23 de desembre de 2020.

La vàlua de les dues persones proposades i escollides és indiscutible. En el cas de la direcció, cal destacar que Pere Fullana Puigserver és llicenciat en Ciències religioses, Història eclesiàstica i Història general i doctor en Història. El seu camp de recerca és la història social i religiosa, centrada en els agents i els moviments associatius; en l'animació socioeducativa en museus i arxius; i en la divulgació històrica. Al seu costat, s'ocuparà de la secretaria de la revista Gabriel Barceló Bauzà, diplomad en Educació social, llicenciat en Pedagogia i doctor en Educació. Ha centrat la tasca investigadora en la història de l'educació contemporània, especialment en l'estudi de la cultura escolar durant el Franquisme, prestant especial atenció als anys de la postguerra. També ha treballat en l'ús de la fotografia com a font per a la història de l'educació. Ambdós són professors i membres del Grup d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. No és menys rellevant, per al tema que ens ocupa, deixar constància de la disponibilitat, l'interès, l'empenta i la il·lusió que tots dos van manifestar per acceptar la responsabilitat al capdavant de la revista. Una actitud que els agraïm molt sincerament.

L'any 2021 va suposar un any de transició durant el qual els dos equips es van intercanviar informacions i experiència i van treballar conjuntament en la planificació futura. Des de l'inici de l'any 2022 s'ha produït el relleu i arriba el moment de l'agraïment a Bernat Sureda i Xavier Motilla per la dedicació, generositat i encert d'aquesta llarga etapa al capdavant de la revista. Ningú dubta que sense la tasca desenvolupada no hauríem arribat on som.

Amb l'actual número 39 i el proper número 40 comença, doncs, una nova etapa en la qual continuarem construint, de manera conjunta, coneixement sobre la història de l'educació. La nova etapa també suposarà la renovació del consell de redacció i la incorporació de nous membres en el consell científic, un fet no menys important perquè no podem oblidar que la revista *Educació i Història* és i ha de continuar sent una obra col·lectiva.

Joan Soler Mata
President de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

PRESENTACIÓ

Els museus, la innovació i la formació
històrico-educativa del professorat¹
*Museums, innovation and historical-educational
teacher training*

Giordana Merlo
giordana.merlo@unipd.it
Università degli Studi di Padova (Itàlia)

Sara González Gómez
sara.gonzalez@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

La tradicional atenció dels historiadors de l'educació cap als discursos teòrics de la pedagogia contemporània, o l'ús predominant de fonts de recerca de caràcter administratiu i/o polític, n'ha desplaçat el focus, en els últims temps, cap a les fonts materials de la pràctica escolar i les seves representacions. Objectes, mobiliari, llibres, quaderns, material didàctic, jocs i joguines, entre altres elements, cobren especial importància com a patrimoni cultural relacionat amb la vida ordinària de l'escola i tot el seu entramat; un quefer quotidià que es desenvolupa i especifica en una pluralitat de contextos socioeconòmics, polítics i territorials que s'entrellacen en un diàleg constant amb el marc institucional i nacional de l'espai en el qual se circumscriuen.

¹ Aquest número monogràfic s'inscriu dins de les primeres accions desenvolupades en el marc del projecte titulat «Història pública de l'educació a Espanya (1970-2020). Percepció social, memòria col·lectiva i construcció d'imaginari sobre els docents i les seves pràctiques» (PID2020-113677GB-I00 / *AEI / 10.13039/501100011033).

Aquests elements formen part d'aquesta denominada com a «caixa negra» de la cultura de l'escola i en ells resideixen probablement uns certs testimoniatges de la «gramàtica de l'escolarització» de la qual parlen alguns historiadors de l'educació. Uns materials, tal com planteja Escolano Benito,² que són expressió alhora de l'*habitus* professional dels ensenyants i dels estereotips en què s'han socialitzat els subjectes.

Durant els últims anys s'ha promogut, amb una certa intensitat, la creació i/o reorganització de museus d'història. Llocs en els quals aquests elements i materials dels quals parlem tenen una especial rellevància. Els museus estan destinats a ser espais aglutinadors de fonts, testimoniatges de la veritat, capaçs de contar una història educativa entesa com un equivalent col·lectiu d'una memòria comuna. Es tracta de mantenir una memòria que, en paraules d'Antonio Viñao, «ensenya i de la qual, conscientment o inconscientment, s'aprèn».³ Els museus, per tant, són educació en si mateixos⁴ i, tal com recull Rubio Mayoral, el museu ha d'estar preparat de manera adequada per a exhibir el patrimoni, és a dir, ha de tenir una raó de ser.⁵ D'aquesta manera, si el museu de l'educació i/o l'escola actua com a catalitzador d'un discurs sobre la consciència d'identitat d'una comunitat o d'una nació, el museu ha de convertir-se també en el «protagonista» de la innovació educativa i pedagògica del món de l'ensenyament en el seu conjunt.

Els museus pedagògics⁶ ens ofereixen una infinitat d'oportunitats per a arribar a la societat en general com a aparador social i historicoeducatiu, però també per a formar, de manera concreta, als nostres professionals del camp de l'ensenyament i l'educació en general. Per fortuna, d'acord amb el que

² ESCOLANO BENITO, A. «El patrimonio material de la escuela y la Historia de la Educación», SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación* [Cuadernos de Historia de la Educación n. 6]. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2009, p. 8.

³ VIÑAO FRAGO, A. «Memoria escolar, magisterio republicano y patrimonio histórico-educativo». *Andalucía educativa*, n. 64 (2007), p. 7.

⁴ GÓMEZ GARCÍA, M. N. (2003): «Acerca del Concepto de Museo Pedagógico: Algunos Interrogantes». *Emohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, 2003, p. 817-829.

⁵ RUBIO MAYORAL, J. L. «Museos pedagógicos y experiencias educativas. Apuntes de futuro», SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación* [Cuadernos de Historia de la Educación n. 6]. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2009, p. 95.

⁶ RÚZ, Julio. «Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la Educación*, 25 (noviembre, 2013), p. 271-290.

plantegen Álvarez, Dávila i Naya, els museus s'estan convertint en un recurs excel·lent per a l'ensenyament, la recerca i la posada en comú del patrimoni historicoeducatiu, alhora que estan innovant el discurs historiogràfic i educatiu.⁷ Hi ha moltes maneres de pensar el museu pedagògic, d'entre les quals ens permetem esmentar les plasmades per Álvarez en el text titulat «El museu pedagògic: aparador cultural i laboratori d'aprenentatge sobre el patrimoni històric educatiu»:⁸ a) el museu és un espai narratiu, literari, poètic i estètic que permet estudiar, pensar, sentir i projectar la història de l'escola des del present; b) el museu és un habitatge especialment sensible i sensitiu, que permet acariciar les lectures escolars de l'ahir interpretant-les des del present; c) el museu és un reportatge fotogràfic del passat i del temps escolar; d) el museu és un escenari cinematogràfic sobre l'educació i la seva història; e) el museu és un arxipèlag imaginari sobre la història de l'educació; f) el museu és un jaciment ritualitzat d'arqueologia escolar; i, en definitiva, un espai que ens permet viatjar al passat de l'educació.

El present monogràfic se suma a altres treballs amb els quals ja s'ha començat a mostrar la tasca desenvolupada en els museus com a instruments d'innovació pedagògica i formació historicoeducativa del món de l'ensenyament, de cada ordre i grau, oberts a testimoniatges i experiències de la pràctica escolar actual. Si ja des de la segona meitat del segle XIX s'havien anat creant a tot Europa diferents museus pedagògics com a resposta als nous corrents de sensibilització que hi havia sobre aquest tema en relació amb la formació del professorat, i amb la consideració de l'educació com a factor bàsic per al progrés dels pobles,⁹ avui dia resulta clau que es continuïn renovant i innovant en la formació de docents i professionals del món de l'educació. Per aquest motiu, en tot moment, aquesta recopilació d'articles s'origina sota la concepció que aquest tipus d'entitats museístiques poden col·laborar de manera notable en la formació de mestres, promovent el coneixement històric. Després de l'abandonament del pla d'aprenentatge passiu i mnemònic, els museus són

⁷ ÁLVAREZ, P.; DÁVILA, P.; NAYA, L. M. «Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain», *Paedagogica Historica*, 53-6 (2017), p. 827-845. doi: 10.1080/00309230.2017.1392991

⁸ ÁLVAREZ, P. «El museo pedagógico: escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo», SÁIZ GÓMEZ, J. M. *El Patrimonio histórico educativo: Memorias de ayer y reflexiones de hoy*. España: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 35-52.

⁹ PERALTA JUAREZ, J. «El Museo pedagógico y del niño, referente en formación e innovación educativa», *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 1 (2005), p. 250-256.

capaços de moure's dins de l'horitzó de les estructures narratives de significat i poden ajudar a activar processos autònoms de comprensió del passat, (re) fundant la història i la consciència cívica d'una comunitat.

En aquest monogràfic es mostren experiències educatives actuals mitjançant les quals s'han emprat els museus pedagògics com a espais per a la formació de mestres i la innovació educativa. Es reflexiona, en el pla teòric, sobre les connexions del museu amb la història pública i la història social i, també, es rescaten alguns exemples de museus del passat que tingueren una clara significació en el món docent i de l'educació.

El monogràfic s'obre amb el treball de Pablo Álvarez i María José Rebollo (Universitat de Sevilla), que fan valer la tasca desenvolupada pels museus pedagògics universitaris (MPU), entesos com a entitats capaces de moure's dins de l'horitzó de les estructures narratives de significat i amb potencialitat per a ajudar a activar processos autònoms de comprensió del passat, fundant la història i la consciència cívica d'una comunitat, tal com afirmen els autors en el seu text. De manera concreta, se centren en els MPU i el seu potencial per a col·laborar en la formació inicial del professorat, promovent l'imprescindible coneixement sobre el passat de l'educació i contribuint al fet que aquests futurs professionals interioritzin el valor del patrimoni educatiu de cara a assumir una responsabilitat personal historicoeducativa envers el llegat material i immaterial de l'educació, la seva conservació, difusió i divulgació. El lector trobarà en aquest article un estudi i descripció de l'elenc d'activitats didàctiques desenvolupades des del Museu Pedagògic de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Sevilla (Espanya) entorn de quatre eixos fonamentals: docència, recerca, difusió i professionalització.

A continuació, es presenta l'article de Mirella D'Ascenzo (Universitat de Bologna) que destaca la presència d'alguns museus en el context italià. Uns museus que van sorgir de la necessitat d'identificar llocs on les noves fonts de la cultura material de l'escola i de l'educació poguessin ser recol·lectades, preservades i potenciades, no sols per a preservar-les de l'oblit sinó per a convertir-se en un recurs per a la recerca i la docència. La trobada amb la materialitat escolar i educativa del passat obre la possibilitat de superar el nivell superficial d'una història de l'escola i la professió docent «ideal» o «legal», per a penetrar en nivells estratigràfics cada vegada més profunds de la història dels currículums escolars, els programes educatius, les publicacions escolars, etc., i adquirir així aquesta dimensió històrica de la institució escolar i de la professió docent que sembla necessària per a no quedar atrapat en el present, consistent en «descobriments» i innovacions pedagògiques que, moltes vegades, sota la

mirada de l'historiador de l'escola i de l'educació, apareixen «ja vistes». D'aquí l'atenció centrada en experiències innovadores de docència universitària orientades a la formació del professorat. En particular, Mirella D'Ascenzo se centra en l'exposició de les possibilitats educatives inherents al material escolar present en el Museu Educatiu «Luigi Bombicci» a Bolonya, explicant com la cultura material de l'escola i el patrimoni educatiu històric, fins i tot en l'absència de museus específics, pot contribuir a la construcció d'una dimensió històrica de l'escola i de l'ensenyament, imprescindible per a una professionalitat docent crítica, basada en el coneixement i la consciència de l'evolució històrica dels processos formatius, de la cultura material de l'escola i de l'ensenyament de l'ahir per a l'avui i per al demà.

En la mateixa línia se circumscriu el treball de Francesca Davida Pizzigoni (Universitat de Torí), que centra la seva atenció en el museu de l'escola i la possible contribució al desenvolupament professional de la categoria docent. Si l'estudi del patrimoni escolar en la fase de formació inicial del futur docent s'ha introduït amb èxit des de fa alguns anys en l'oferta formativa de diverses universitats i si molts museus de l'escola dependents de les realitats universitàries ofereixen moments de formació, reflexió, estudi en profunditat dirigit als docents en servei, la reflexió sobre si i com un museu escolar –per tant creat dins de l'escola individual a través de la reivindicació del seu patrimoni escolar– pot contribuir a aquesta pràctica d'estudi i reflexió continuus que converteix al docent en un reflexiu practicant capaç d'aconseguir un desenvolupament professional. Té el museu de l'escola la capacitat de donar suport a la formació en servei mitjançant la qual el professor es transforma en investigador i amplia els seus coneixements i habilitats precisament a través de l'acció amb el museu de l'escola? La investigadora, referint-se a l'experiència adquirida en els últims 10 anys a Torí (Itàlia) a través del projecte titulat «Vols construir el teu museu escolar?» i la xarxa d'escoles que s'ha creat al seu voltant, fa explícit el paper del museu escolar en la formació contínua dels professors. En particular, il·lustra la ruta de formació inicial i contínua sobre la temàtica del patrimoni historicoeducatiu proposat als docents que s'adhereixen al projecte i tracta de traçar un possible model d'ús del museu escolar com a motor d'innovació pedagògica i educativa a través de formació de professors.

Partint de la necessitat constant que existeix a l'hora d'establir noves vies de diàleg entre el passat i el present, es presenta el treball d'un nodrit grup d'investigadors de la Universitat de Vic. Collelldemont, Casanovas, Carrillo, Cercós, Padrós i Simó-Gil reflexionen sobre una sèrie d'elements conceptuals presents en una de les últimes propostes desenvolupades pel MUVIP (Museu

Universitari Virtual de Pedagogia) i el CRED (Centre d'Estudis i Recerca en Educació). Un projecte enfocat a descobrir les trajectòries biogràfiques de persones significades en la comunitat, combinant el treball amb professorat jubilat, investigadors en actiu i alumnes dels graus de mestres i educació social, i posant l'atenció en tots dos vessants, l'investigador i el docent. Com a via per a trobar noves maneres de comunicar la memòria i la història des del museu i des de la universitat, els investigadors prenen la idea del museu de carrer, aquell que involucra el que esdevé en l'espai públic, com una finestra per a començar a mirar el món i no un discurs estàtic i preestablert. Aquestes finestres, ens diuen els autors, actuen com una metàfora de la necessària comunicació entre museu, carrer i ciutadania i recorden que els museus educatius no poden ser espais tancats en si mateixos. Tot això sota la convicció que les fronteres entre art, museus, educació, patrimoni i memòria són bastant fràgils, aspecte que impulsa a dur a terme propostes que permetin interrogar la ciutadania sobre el seu passat, per a comprendre'n un poc més el present i actuar per a millorar el futur col·lectiu.

Per la seva part, Giordana Merlo (Università di Padova), reconeixent que la millora del coneixement històric en el camp de l'educació i la professionalitat educativa ja no pot posposar-se, identifica un possible mètode d'intervenció en el replantejament del museu com un lloc d'innovació pedagògica, un terreny conceptual i operatiu per a la construcció d'una comunitat educativa, un espai per a atendre les necessitats socioeducatives del present i del passat. Una consideració de les possibilitats educatives del museu de l'educació i del patrimoni historicoeducatiu que remet a un horitzó cultural orientat a la formació de la consciència històrica i civil d'una comunitat, en la convicció que el coneixement historicoeducatiu ha de prendre possessió d'un plantejament esbossat ja alguns anys després de la Història Pública i acabat de portar a l'atenció del context educatiu. Es tracta d'activar un moviment transformador del coneixement que promogui processos de consciència històrica i consciència civil, elements necessaris per a la dimensió docent, en tots els seus graus. Una aposta per la remodelació de l'estudi de la història de l'educació que s'enfoca en la capacitat de qüestionar de manera històrica idees clau, conceptes, esdeveniments, materials relacionats amb la formació personal en el present i la construcció d'una professionalitat educativa orientada a millorar el canvi. En la relació amb el sistema i amb l'estructura social a la qual pertany, el museu de la història de l'educació s'identifica com un lloc de memòria mòbil, fluid precisament pel seu entrellaçament amb el present i, la qual cosa emergeix en tota la seva rellevància, és l'element qualitatiu del

museu que pot traduir-se en el creixement cultural que promou en termes de professionalització de la consciència històrica.

La contribució de Lorenzo Cantatore (Universitat Roma Tre) presenta l'Escola i el Museu de l'Educació més antics d'Itàlia (MuSEd), el ressorgiment de la qual en la dècada de 1980 va coincidir amb una àmplia i profunda renovació dels estudis acadèmics en el sector. Una renovació que ha suposat la redefinició de la pròpia naturalesa del museu i ha desenvolupat una reflexió cada vegada més profunda sobre la utilitat i els mètodes de conservació i reivindicació del patrimoni historicoeducatiu, així com un replantejament del paper de l'historiador de l'escola i l'educació amb el propòsit d'una concreta realització i gestió de camins didàctics que a través d'aquest patrimoni transmetin coneixements i habilitats. La reconstrucció en profunditat de la història del MuSEd mostra que, des de la seva fundació en 1874, com a espai destinat al coneixement i aprofundiment de teories, eines i problemes de la pedagogia i l'escola, va respondre a la necessitat de formació i actualització contínua de professors. Avui, gràcies a un notable enriquiment del patrimoni i a una gamma més àmplia de propòsits, el MuSEd és un laboratori d'experimentació i comunicació historiogràfica.

L'article d'Avelina Miquel i Sara González ens planteja una interessant connexió entre la història pública i el treball realitzat per i des dels museus pedagògics, com a dinamitzadors de la història pública de l'educació. Després d'una succinta aproximació al concepte d'història pública en general i aplicada als museus en particular i un breu repàs a alguns conceptes i idees ja coneguts sobre els museus pedagògics a Espanya, es realitza un petit mostreig dels molt diferents formats d'activitats i iniciatives dels museus pedagògics a Espanya. Les investigadores defensen que la història de l'educació aconsegueix un major acostament a la ciutadania en general i a col·lectius relacionats amb el món de l'educació en particular, com pot ser el cas dels mestres, els pedagogs o els educadors socials en formació, a través de la labor desenvolupada en aquests museus. La multiplicitat de formes en què la història d'una societat, en aquest cas la història de l'educació i de la pràctica escolar, es crea, institucionalitza, difon i comprèn fa dels museus pedagògics excel·lents instruments de connexió amb diferents audiències que, al seu torn, donen vida i reinterpreten tot allò que el museu tracta de mostrar i difondre.

A continuació, Andra Santiesteban i Jaime del Rey Tapia (Universitat Complutense de Madrid) ens expliquen una nova experiència desenvolupada en el Museu – Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío» en el context particular pandèmic de la primavera de 2020. La

iniciativa, relacionada amb l'univers de les imatges en moviment, va consistir en un cicle de quatre projeccions (amb els títols: «Professor Holland»; «La Llengua de les papallones»; «Les missions pedagògiques: Educació popular en la II República»; i «Waste Land»), dirigides a un públic general, que tenien per objectius despertar inquietuds sobre la història de l'educació i el patrimoni educatiu; facilitar un millor coneixement del museu en qüestió; i fomentar entre els assistents la identificació d'objectes materials o immaterials amb possibilitats museístiques.

En la línia tendent a convertir els museus pedagògics en projectes vius que ajudin a interpretar el passat per a entendre el present i projectar el futur s'inscriu el penúltim treball recollit en aquest monogràfic. Els investigadors Gloria Jové i Quim Bonastra (Universitat de Lleida) i el professor Juan Traver (Universitat Jaume I) ens presenten una proposta metodològica que parteix de les idees plantejades pel mateix Bartolomé Cossío en el marc del Museu Pedagògic Nacional creat a Espanya a la fi del segle XIX. Entre altres, que el museu serveixi al professorat com a element crític i de reflexió sobre la seva pròpia activitat i com a eina per a la comunicació i la transformació social. En tot això es va pensar en projectar l'exposició «Nou Atles il·lustrat», amb la qual el Museu Pedagògic de Castelló intentava problematitzar, a partir de la cartografia, la realitat educativa actual. Uns anys més tard, es va generar el projecte titulat «El museu és una escola» amb la pretensió de calar en l'imaginari d'escoles, mestres i mestres per a conscienciar-los de la idea del museu com un context real d'aprenentatge. Entorn d'aquest projecte s'han desenvolupat diferents iniciatives que han intentat establir vincles entre educació, cultura, art i territori amb el clar objectiu de transformar la quotidianitat del context i vivificar els materials del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló.

Posa el segell final el professor Manel Martí Puig (Universitat Jaume I) que recupera en el seu treball les demandes que, a principis del segle XX, plantejaven els mestres que exercien la seva docència a les escoles de la província de Castelló per a posar en marxa el Museu Pedagògic Provincial en la capital. Martí realitza el seu estudi a través de l'anàlisi d'una nodrida col·lecció de números (451) de la revista *L'Escola*, publicats entre 1912 i 1933, i del *Butlletí d'Educació* número 4 de setembre de 1937 publicat a Castelló. El lector trobarà un text que exemplifica a la perfecció la lluita del magisteri per trobar vies per a pal·liar les mancances de la seva formació inicial a les escoles de magisteri; el seu interès per conèixer i emprar noves metodologies i per mantenir-se al corrent de les novetats nacionals i internacionals en el camp de l'educació.

Aprender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario

Understand the value of educational historical heritage. Teaching future teachers through the university pedagogical museum

Pablo Álvarez Domínguez
pabloalvarez@us.es
Universidad de Sevilla (Espanya)

María José Rebollo Espinosa
mjrebo@us.es
Universidad de Sevilla (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2021

Data d'acceptació: juny de 2021

RESUM

Els processos d'ensenyament-aprenentatge vinculats a la Història de l'Educació com a matèria lligada a la formació de mestres, presenten un futur prometedor pel que fa al disseny i l'execució d'un ampli i nou conjunt de noves pràctiques pedagògiques. Aquestes pràctiques han de contribuir a fer, dels futurs docents, professionals que siguin capaços de respondre a les demandes de l'ensenyament reglat imperant en

l'actualitat. En aquest context, el museu pedagògic es presenta com un potent recurs didàctic que tenim a la nostra disposició per salvaguardar, donar a conèixer, reivindicar, difondre i ajudar a interpretar el patrimoni educatiu als estudiants de Ciències de l'Educació i Magisteri, com a llegat pedagògic que els pertany. A través d'aquest treball, centrant-nos en un estudi de cas, es descriuen una sèrie de puntualitzacions, recursos i activitats didàctiques dutes a terme pel Museu Pedagògic de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Sevilla, per tal de col·laborar curricularment en la formació històrica i pedagògica dels mestres del demà. Com a conclusió, s'ha de destacar que el museu pedagògic és un laboratori didàctic especialment apropiat per estimular que els futurs docents puguin copsar i comprendre el valor del patrimoni historicoeducatiu i transmetre'l a les noves generacions.

PARAULES CLAU: Patrimoni historicoeducatiu; Museus Pedagògics; Formació de Mestres; Didàctica patrimonial.

ABSTRACT

The teaching-learning processes related to the History of Education as a subject linked to the training of teachers present a promising future. These processes can be seen as the basis for the design and implementation of a broad and innovative set of pedagogical practices. That contributes to forming professionals who are capable of responding to the demands of current regulated education. In this context, the pedagogical museum is a powerful didactic resource to help safeguard, publicize, emphasize, disseminate and interpret educational heritage to Education Sciences students, as their pedagogical legacy. This paper describes, through a case study, a series of resources and didactical activities carried out by the Pedagogical Museum of the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville. The study concludes that the pedagogical museum is a very useful didactical laboratory for future teachers to understand and appreciate the value of educational historical heritage and to transmit it to new generations.

KEYWORDS: Educational Historical Heritage; Pedagogical Museums; Teacher training; Heritage didactics.

RESUMEN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la Historia de la Educación como materia ligada a la formación de maestros o maestras presentan un futuro prometedor en cuanto al diseño y ejecución de un amplio y novedoso conjunto de nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a hacer, de los futuros docentes, profesionales que sean capaces de responder a las demandas de la enseñanza reglada imperante en la actualidad. En este contexto, el museo pedagógico se presenta como un potente recurso didáctico que tenemos a nuestra disposición para salvaguardar, dar a conocer, reivindicar, difundir y ayudar a interpretar el patrimonio educativo a los estudiantes de Ciencias de la Educación, como legado pedagógico que les pertenece. A través de este trabajo, centrándonos en un estudio de caso, se describe una serie de puntualizaciones, recursos y actividades didácticas llevadas a cabo por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univ. de Sevilla, en aras de colaborar curricularmente en la formación histórico-educativa y pedagógica de los maestros o maestras del mañana. Como conclusión, cabe destacar que el museo pedagógico es un laboratorio didáctico especialmente apropiado para que los futuros docentes puedan aprehender el valor del patrimonio histórico-educativo y transmitirlo a las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio Histórico-educativo; Museos Pedagógicos; Formación de Maestros o Maestras; Didáctica patrimonial.

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, OBJETO DE ESTUDIO Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Las universidades, que siempre han sabido reinventarse a lo largo de la historia, tienen encomendado en este momento, de manera prioritaria, el reto de innovar para enseñar, de inspirar para la acción y el cambio. Aunque el verdadero propósito de la universidad sigue recayendo en la búsqueda del saber, en la búsqueda de la verdad a través del diálogo con las diferentes ciencias, el nuevo sentido que es preciso darle es necesario percibirlo como un desafío y una necesidad de este tiempo histórico, sobre todo si queremos introducirnos con sensatez y cordura en la nueva sociedad del conocimiento.¹

¹ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

La universidad actual, que debe ser promotora de cambios, ha de transformar, reconducir y modificar cuantas cuestiones sean necesarias para conseguir ser una institución más acorde con los nuevos tiempos y las nuevas necesidades de aprendizaje de las personas. En este sentido, resulta transcendental redefinir lo que significa enseñar; y tal y como argumentan Pérez y Castaño,² «entre las funciones que tiene que desarrollar la universidad en este periodo resurge con gran fuerza la formación humanística, básica e integral, como base para la adquisición de nuevos conocimientos, adaptarse a nuevas situaciones y por lo tanto que el alumno sea capaz de generar un conocimiento específico para cada momento y situación».

A la universidad actual le compete contribuir al desarrollo del proyecto humano e integral de cada estudiante, donde las humanidades, la cultura y el patrimonio deben ser un tronco transversal del resto de saberes científicos e instrumentales. Castro, Rodríguez y Urteaga³ señalan que hay que tratar de «construir universidades con sentido, que recuperen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los que las habitamos, universidades vivas, que debatan, emocionen, resuelvan, propongan». Todo lo cual, tratando de desempolvar aquellas formas, tiempos y espacios anquilosados con los que se han ido distrayendo las universidades en ciertas ocasiones, para abrir nuevas puertas, ventanas y oportunidades, y proyectar novedosas experiencias de aprendizaje vitales y culturales.

Al hilo de la transformación digital didáctica⁴ en la que se encuentra inmersa la universidad en este momento, le corresponde plantearse nuevas relaciones, diálogos, estructuras, metodologías y herramientas didácticas innovadoras, que contribuyan a formar en este siglo derribando muros y barreras pedagógicas tradicionales. Las universidades han de ser foros abiertos para la participación y el diálogo con la ciencia, la cultura y el patrimonio. En estos momentos, la formación histórica del futuro docente adolece de

² PÉREZ, Salvador; CASTAÑO, Raimundo. «Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-1 (2016), p. 191-199. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451> [Consultado el: 16 de febrero de 2021] (para la cita: p. 193).

³ CASTRO, M. Luisa; RODRÍGUEZ, M. José; URTEAGA, Emiliano. «Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16-3 (2013), p. 33-47. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186741> [Consultado el: 16 de febrero de 2021] (para la cita: p. 46).

⁴ GÉRTRUDIX, Manuel *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior: acciones para el cambio*. Madrid: Dykinson, 2017.

oportunidades, experiencias y pautas para la adquisición de una cultura general que dialogue específicamente y a la par con la cultura científica, pedagógica y patrimonial.⁵ Los actuales planes de estudio en Ciencias de la Educación carecen de posibilidades pedagógicas específicamente orientadas a conocer de dónde venimos, nuestra historia y nuestras tradiciones; faltan momentos para el encuentro directo y el diálogo con nuestro legado cultural para entender que a través del patrimonio se puede conocer mejor nuestros orígenes, para asimilar que también somos herederos de un pasado histórico-educativo. Los planes de estudio, que deben estar siempre en continua evolución, deben hacer un esfuerzo por integrar los conocimientos científicos en la vida social y profesional del educando, es decir, deben enseñar a aprehender⁶ (asimilar de forma rápida, llegar a entender) de los errores del pasado, de los problemas que nos anteceden y de las limitaciones que surgen en nuestro recorrido formativo.

Las Facultades de Educación, como formadoras de docentes del mañana, tienen que tener asumido que sus estudiantes ya no son meros receptores pasivos de información y conocimientos. Por el contrario, tienen que interiorizar la necesidad de enseñar al alumnado, más que a ser excesivamente competitivo, a pensar la historia⁷ y a ser competente culturalmente⁸ hablando, pues, de lo contrario, puede ocurrir que podremos encontrarnos, en un futuro no muy lejano, con maestros o maestras desconocedores de su propia historia, ajenos a todo lo que tiene que ver con la cultura, la memoria y el patrimonio. No puede seguir ocurriendo que los futuros maestros o maestras pasen y pasen por las Facultades de Educación, y que las mismas no pasen realmente

⁵ La cultura patrimonial o el patrimonio cultural hace referencia en este caso a la herencia cultural propia del pasado de una comunidad, mantenida hasta la actualidad y transmitida a las generaciones presentes. El patrimonio es nuestro legado del pasado, con lo que vivimos hoy y con lo que transmitimos a las generaciones futuras. Así, la entre las misiones ligadas al patrimonio mundial de la UNESCO, se encuentra expresamente la de fomentar la participación de la población local en la preservación de su patrimonio cultural, la cual nos interesa destacar en esta ocasión. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (UNESCO, 1972). Disponible en <http://whc.unesco.org/en/about/> [Consultado el: 16 de febrero de 2021].

⁶ Distinto es aprender, que hace referencia a adquirir el conocimiento de alguna cosa o la capacidad de retener en la memoria.

⁷ CARRETERO, Mario; VOSS, James F. (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

⁸ Recuérdese que la competencia cultural y artística es una de las ocho competencias básicas que debe desarrollar todo el alumnado y que debe haber adquirido al final de su escolarización. Supone el desarrollo de habilidades para expresarse movilizandolos propios recursos creativos y para apreciar y disfrutar con las distintas manifestaciones del arte y de la cultura. GIRÁLEZ, Andrea. *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

por ellos. Debiéndose reconocer la acuciante falta de sensibilidad que existe entre el estudiantado de Ciencias de la Educación ante el conocimiento de lo histórico, ante el diálogo con la cultura y con lo patrimonial, ante el acercamiento a las instituciones museísticas como templos del saber, etc., es de justicia hacer notar, tal y como señala Stéphan Bern,⁹ que «la historia es rica en enseñanzas y los acontecimientos de ayer echan luz sobre los de hoy. Un pueblo que no sabe de dónde viene tampoco sabe a dónde va». Desde esta perspectiva, conviene tener en cuenta que la historia en general, la historia de la educación en particular, nos ofrecerá siempre un campo muy vasto para investigar la gran aventura de la humanidad. Por ello, hoy más que nunca, se presenta imprescindible recuperar la capacidad de pensar para así poder reconocer y actualizar el sentido de la universidad.¹⁰

Lo que parece cierto frente a estos retos, y considerando el surgimiento de la sociedad del conocimiento, es que el modelo de formación docente tradicional da la impresión de estar agotado, tal y como plantean los estudios de Marcelo y Vaillant.¹¹ Por ello, «continuar con el actual sistema de formación sin pensar en mejores propuestas sería tan imprudente como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del Siglo XIX». Así, conscientes de que es necesario romper con lo tradicionalmente instaurado, desde la historia de la educación tenemos que romper moldes y emprender nuevos caminos que nos lleven a encontrar novedosas vías y recursos pedagógicos que preparen a los futuros docentes para encontrar prácticas clave y abrir rutas alternativas que les ayuden a movilizar y transferir en el futuro, no sólo conocimientos, sino sentimientos, afectos, valores y actitudes en relación con la cultura patrimonial histórico-educativa.

En este contexto, el museo, fiel en su empeño por garantizar el acceso universal a la cultura, quizás siga siendo una de las herramientas culturales y educativas más potentes en nuestra sociedad, a pesar de no haber sido la mayor parte de las veces suficientemente reconocido y usado como recurso didáctico para la formación del profesorado.¹² A largo de sus siglos de existencia, no

⁹ BERN, Stéphan. *Los por qué de la historia*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 2016.

¹⁰ BANDRÉS, Fernando. «Tres problemas y tres soluciones para la Universidad española del siglo XXI», *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18-1 (2015), p. 55-78. Disponible en <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/2672/1460> [Consultado el: 16 de febrero de 2021].

¹¹ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise E. «La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas», *Cuadernos de pedagogía*, 489 (2018), p. 27-32 (para la cita: p. 31).

¹² SÁNCHEZ-MORA, M. del Carmen. «Museos de ciencias, escuelas y profesorado, una relación a revisar», *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10-3 (2013), p. 377-393. Disponible

cabe duda de que el museo como nuevo espacio educativo¹³ ha tenido que hacer frente a un sinnúmero de retos y de cambios orientados a satisfacer física y/o virtualmente las necesidades de sus múltiples y variados visitantes. Estudiantes de diferentes niveles educativos, niños o niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, familias, grupos, turistas, etc., cada uno de ellos con sus particulares maneras de relacionarse con el patrimonio, le han ido demandando distintas actividades en aras de que contribuyeran a dar respuestas a sus preguntas y deseos culturales.

En el caso concreto de la historia de la educación, los museos pedagógicos universitarios (MPU),¹⁴ especialmente, han llegado para quedarse;¹⁵ se han hecho presentes en el ámbito de la docencia histórico-educativa para poner de manifiesto que existen nuevas formas para contar la educación en perspectiva histórica; formas que nos pueden ayudar a descifrar «los colores de nuestros recuerdos»¹⁶ escolares, así como a recordar lo que nos queda de los colores de nuestra infancia escolar. El museo pedagógico en la formación del profesorado contribuye a crear «más escuela y menos aula», como señala Fernández Enguita en el libro titulado en esos términos.¹⁷

Considerando todo lo anterior, el objeto de estudio del presente artículo se concibe como una invitación a pensar en el uso que del museo pedagógico se hace en la formación inicial de maestros o maestras, de cara a contribuir al reto de crear en ellos y en ellas conciencia histórica y compromiso con la cultura patrimonial, ayudándoles a aprehender el valor del patrimonio educativo.

en <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2847> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

¹³ SARDÁ, Raquel. «El museo como nuevo espacio educativo», *DOCREA*, 2 (2012), p. 82-97. Disponible en <http://www.revistadocrea.com/numero-2> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

¹⁴ ÁLVAREZ, Pablo (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA, Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), 2016; ÁLVAREZ, Pablo. «Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo», *Tempo & Argumento*, 12-31 (2020), p. 1-41. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0202> [Consultado el: 17 de febrero de 2021].

¹⁵ Prueba de ello es el caso del Museo Pedagógico Antonio Molero de la Universidad de Alcalá, que es el último que viene a sumarse a los ya existentes en España. Cfr. <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/actualidad/el-campus-de-guadalajara-acogera-el-museo-antonio-molero?n=6> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

¹⁶ PASTOUREAU, Michel *Los colores de nuestros recuerdos*. Cáceres: Periférica, 2017.

¹⁷ Se refiere el autor a que las escuelas actuales están diseñadas según una arquitectura que propicia el aislamiento, el agrupamiento homogéneo, la distribución del currículum por disciplinas, la reglamentación del tiempo escolar por el cronómetro y la evaluación de los aprendizajes mediante pruebas estandarizadas. Y esto que se describe para la escuela, perfectamente resultaría extrapolable para las instituciones de formación docente. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata, 2017.

Específicamente nos proponemos describir el conjunto de actividades didácticas llevadas a cabo en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (MPFCCEUS), para afianzar tal propósito. Todo ello, entendiendo que la escuela del siglo XXI, obviamente, poco tiene que ver ya con aquella en la que estudiaron los actuales candidatos a convertirse en docentes. Los maestros o maestras de hoy, en diálogo con la historia, la memoria, la cultura, el patrimonio, el museo y la pedagogía como disciplina científica, tienen que interiorizar la capacidad de responder más disruptivamente¹⁸ a las necesidades educativas de la escuela actual, comprometiéndose sin más remedio con las demandas pedagógicas de nuestro tiempo histórico.¹⁹ Como hipótesis de partida, procede señalar que acercar el museo pedagógico a las generaciones de docentes venideras, es una garantía para que en futuro cercano podamos dar a conocer y acercar a la sociedad una muestra importante del legado patrimonial histórico-educativo, que sin duda nos ayudará a conocernos mejor y a descifrar pedagógicamente hablando, nuestra identidad personal y colectiva.

El enfoque metodológico del trabajo que se presenta es básicamente de corte descriptivo, no experimental. La intención principal, de acuerdo con los planteamientos de la investigación descriptiva reside precisamente en observar lo que ha acontecido de manera básica, sin buscar explicaciones a los fenómenos; lo que sería más propio del método analítico, tal y como señalan Sánchez, Blas y Tujague.²⁰ En esta ocasión, somos conscientes de que la perspectiva de la investigación puede verse en cierto sentido influenciada por la percepción de los investigadores autores del trabajo, en tanto en cuanto hemos actuado como diseñadores y agentes de dinamización de cuantas actividades didácticas se han llevado a término al hilo del uso del MPFCCEUS como recurso didáctico en la formación de maestros o maestras. La recogida de datos del estudio se ha llevado a cabo a través de diferentes fuentes: a) Memorias anuales de las diferentes actividades didácticas desarrolladas por

¹⁸ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio*. Madrid: Narcea, 2018.

¹⁹ GROSSMAN, Pam; HAMMERNESS, Karen; MCDONALD, Morva. «Redefining teaching, reimagining teacher education», *Teachers and Teaching*, 15-2 (2009), p. 273-289. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600902875340> [Consultado el: 15 de febrero de 2021].

²⁰ SÁNCHEZ, María José; BLAS, Héctor; TUJAGUE, María Paula. «El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas», *Fundamentos en Humanidades*, 22-XI (2010), p. 103-116. Disponible en: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/index.html?opc=3&elige=22&s=> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

el MPFCCEUS; b) Conjunto de publicaciones del museo relacionadas con las actividades didácticas llevadas a cabo con los futuros maestros o maestras, incluidas reseñas y noticias publicadas en diferentes medios; c) Página web del museo;²¹ y d) Conocimiento personal y experiencia en la puesta en práctica de las actividades didácticas, al haber participado la autoría del trabajo en su diseño y ejecución.

El trabajo se estructura en torno a cuatro partes fundamentalmente. En primer lugar, nos encargamos de reflexionar sobre el papel de la historia de la educación en la formación de maestros o maestras, centrándonos específicamente en poner en valor sus posibilidades en el ámbito de la innovación docente. En un segundo apartado, se aportan una serie de reflexiones y puntualizaciones, encaminadas a explicar el sentido que tiene para un docente, aprehender e interiorizar el valor del patrimonio educativo de cara a asumir una responsabilidad personal histórico-educativa para con el legado material e inmaterial de la educación, su conservación, difusión y divulgación. Además, tratamos de analizar el protagonismo que han adquirido los museos pedagógicos en el contexto universitario en la última década, destacando en particular su potencial educador para la formación histórico-educativa del futuro docente. En tercer lugar, nos adentramos en el estudio y descripción del elenco de cuantas actividades didácticas se han realizado desde el MPFCCEUS, al ser utilizado como recurso pedagógico en la formación del profesorado, ligado principalmente a la enseñanza de materias de contenido histórico-educativo. En último lugar, se cierra el trabajo con una serie de reflexiones planteadas a modo de conclusiones.

2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE

Reconocer y repensar en estos momentos la importancia de la historia de la educación²² en los planes de estudio de los futuros maestros o maestras, a pesar de que no pocos la consideran desfasada, resulta fundamental, sobre todo si a través de ella estamos dispuestos a demostrar que su enseñanza supone mucho más que una simple relación de fechas y de hechos educativos acontecidos en determinadas etapas históricas. En educación siguen existiendo

²¹ Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia/> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

²² FERRAZ, Manuel. *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

múltiples problemas que exigen su estudio desde una dimensión histórica, a través de la cual podamos tratar de intuir la magnitud del problema para poder actuar consecuentemente. A este respecto, convendría recordar que el estudio de nuestro pasado educativo proporciona a los futuros maestros/a un conocimiento del pasado colectivo de su profesión, de sus prácticas, discursos políticos, elementos constitutivos, etc., lo que les suministra una inestimable información necesaria para construir su propia cultura profesional a través del desarrollo de una actitud analítica y reflexiva.

El estudio de la historia de la educación y la producción de significados en el aula,²³ ha de permitir al estudiante de magisterio desarrollar instrumentos críticos que puedan ser útiles para el estudio de su propio entorno educativo, lo que le ayudará a discriminar entre convicciones razonables en el tiempo y dogmatismos anquilosados y/o raquíuticos. Tal y como apunta Compère,²⁴ «si la historia es útil, es únicamente porque nos permite profundizar en la reflexión tomando la medida del tiempo, la distancia con los fenómenos contemporáneos, y proporcionando elementos para apreciar la parte irreductible de novedad». Así, el estudio de la historia de la educación tiene que seguir contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica y personal entre los futuros profesionales de la educación, propiciando una apertura de ojos presente y prospectiva a la naturaleza real de su trabajo. Tratando el pasado, más distante o más reciente, la historia de la educación, puede ayudarnos a comprender y, tal vez, a transformar el mundo y la escuela de hoy. Tal y como argumenta Fernandes,²⁵ «la revisitación del pasado es susceptible de contribuir a la detección de las transformaciones, pero también de las permanencias y, en su interior, de las identidades».

La educación superior es un instrumento determinante en el avance de toda sociedad que se preste. En la actualidad, la cultura universitaria en general, sigue estando centrada mayormente en la obtención de resultados de investigación académica. Cuestión que depende en cierto sentido del valor que las agencias de acreditaciones externas de evaluación del profesorado

²³ NUNES, Clarice. «O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula», *Revista Brasileira de História da Educação*, 6 (2003), p. 115-57. Disponible en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698> [Consultado el: 19 de febrero de 2021].

²⁴ COMPÈRE, M.M. *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, I. N. R. P. Peter Lang, 1995, p. 34-35.

²⁵ FERNANDES, Rogério. «La Historia de la Educación y su enseñanza». GATTI, Décio; MONARCHA, Carlos; CAMARA, María Helena (Orgs.) *La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse, 2019, p. 293-294.

universitario siguen atribuyendo principalmente a todo lo relacionado con los aspectos investigadores. Es esto precisamente, lo que determina que las acciones del profesorado relacionadas con la mejora de la docencia, la innovación pedagógica y la transferencia y divulgación del conocimiento,²⁶ pasen a un segundo plano, llegando a ser mucho menos apreciadas.²⁷ Pero lo cierto es que sin innovación docente²⁸ la universidad como administradora del saber, no podrá situarse, posicionarse y diferenciarse de forma adecuada, si quiere resultar especialmente útil a los egresados/as y a la sociedad. No obstante lo anterior, las universidades en la actualidad a través de convocatorias competitivas propias, están animando al profesorado a diseñar y participar en proyectos de innovación docente que contribuyan a formar al alumnado a través de novedosas fórmulas y recursos, para transformar la cotidianeidad metodológica más tradicional en la que la docencia en la Universidad se ha visto envuelta hasta hace relativamente poco tiempo.

Actualmente, los clásicos planteamientos didácticos se están viendo eclipsados por nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes; en definitiva, novedosas formas de enseñar, que facilitan nuevas formas de aprender, con el objetivo de que los estudiantes puedan sacar mayor partido a sus capacidades, tal y como señalan Lucas y Claxton.²⁹ En estos momentos, la práctica totalidad de las universidades en España llevan a cabo programas de formación e innovación docente del profesorado, incluyendo jornadas de divulgación de sus experiencias didácticas y resultados. En la mayor parte de los casos, estos programas acumulan más de veinte y treinta años de antigüedad. La formación docente del profesorado ha sido una constante durante muchos años en nuestras universidades, lo que ha requerido una inversión considerable de recursos, tiempo y esfuerzo por parte de las instituciones y del profesorado. El balance de todas estas inversiones no puede ser más que positivo, aunque no suficiente, debiéndose reconocer el impacto que surten sobre la calidad de

²⁶ ÁLVAREZ, Pablo. «Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo», *op. cit.*, p. 1-41. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0202> [Consultado el: 16 de febrero de 2021].

²⁷ En este sentido, el hecho de que se valore el esfuerzo innovador de cada docente, ligado a resultados contrastables, no debería conducirnos nunca a que las innovaciones estén más orientadas a la consecución y suma de méritos en cuanto a cantidad, que a la mejora real e impacto logrado en la actividad docente y en el aprendizaje del alumnado.

²⁸ LESTER, Richard; PIORE, Michael. *Innovation: The Missing Dimension*, Cambridge: Harvard University Press, 2004.

²⁹ LUCAS, Bill; CLAXTON, Guy. *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea, 2014.

la enseñanza y la satisfacción de unos estudiantes que no ya no son capaces de aprender solamente a través de clases magistrocéntricas tradicionales.³⁰

La docencia de la historia de la educación en España desde sus inicios en la formación del profesorado se ha visto sometida a un uso casi exclusivo de un amplio listado de manuales de texto, de los que precisamente da cuenta el profesor Antón Costa en un reciente trabajo,³¹ ligado a la impartición de su contenido en las mencionadas clases magistrales. En cualquier caso, la historia de la educación en España nos ha legado múltiples experiencias pedagógicas innovadoras a lo largo del tiempo, que a día de hoy siguen siendo pilares fundamentales en la formación del profesorado. Como señalan Porto y Vázquez,³² «toda innovación se nutre del pasado y mira hacia el futuro». De esta forma, los diálogos relacionados con el sentido de adoptar nuevas formas de enseñar las ciencias sociales, la historia en general, y la historia de la educación en particular,³³ han sido largos y constantes en el tiempo, sobre todo en lo que respecta al último tercio del siglo xx, incluidos nuestros días.³⁴ Precisamente, el conservadurismo docente más arcaico, ligado al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia de la educación, han hecho que tal materia haya resultado ser siempre un tanto cuestionada en cuanto

³⁰ PARICIO, Javier; FERNÁNDEZ, Amparo; TRILLO, Felipe. «Veinte años de cambio en la educación superior: logros, fracasos y retos pendientes. Homenaje a Miguel Ángel Zabalza», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18-1 (2020), p. 9-15. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13713> [Consultado el: 15 de febrero de 2021].

³¹ COSTA, Antón. «La docencia de la Historia de la Pedagogía/Historia de la Educación en España: institucionalización, textos y rutas». GATTI, Décio; MONARCHA, Carlos; CAMARA, María Helena (Orgs.). *La enseñanza de historia de la educación... op. cit.* p. 39-69.

³² PORTO, Anxo S.; VÁZQUEZ, Raquel. «Las innovaciones en la Historia de la Educación», *Innovación educativa*, 23 (2013), p. 1-23. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1504> [Consultado el: 16 de febrero de 2021] (para la cita: p. 2).

³³ En el ámbito de la historia de la educación, en concreto, resulta destacable que entre 2002 y 2009 la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) publicó 7 números de la serie titulada *Cuadernos de Historia de la Educación*, con la pretensión de compilar y dar a conocer las ponencias, documentos y conclusiones de una serie de seminarios científicos convocados con la intención de analizar cuestiones relacionadas con las docencia de las disciplinas histórico-educativas que más preocupaban a los docentes de las materias histórico-educativas. Los diferentes números publicados *online* son: (2002) nº 1: Recursos didácticos. Historia oral y museos pedagógicos; (2004) nº 2: La docencia de la historia de la educación; (2006) nº 3: Las materias histórico-educativas en las nuevas titulaciones en el marco del EEES; (2008) nº 4: Historia de la educación social y su enseñanza; (2009) nº 5: Historia de la educación de las mujeres; (2009) nº 6: El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación; (2010) nº 7: El cine como recurso metodológico en la docencia de historia de la educación. Cfr. <https://sedhe.es/publicaciones/cuadernos-de-historia-de-la-educacion-sedhe/> [Consultado el: 20 de febrero de 2021].

³⁴ EHLERT MAIA, João Marcelo y otros (Orgs.). *Como você ensina?: educação e inovação no ensino de história e de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

a sentido y utilidad práctica en el marco de los procesos de formación del profesorado. A este respecto, y como argumentan Marcelo y Vaillant,³⁵ hoy casi la única certeza que tenemos en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje es que lo que tenemos, tal y como está planteado, no sirve. Y para cambiar tenemos que activar un pensamiento divergente ligado a la necesidad de replantearnos una nueva didáctica de la historia de la educación mucho más significativa y disruptiva, en la que el alumnado se convierta en el principal protagonista a la hora de aprender, y el uso de recursos pedagógicos y estrategias de gamificación contribuyan a desarrollar una actividad docente más interactiva, productiva, práctica, lúdica e innovadora, en definitiva.

Innovar, además de hacer cosas distintas, supone hacer cosas mejores, siempre y cuando estén justificadas. Las innovaciones no van a funcionar porque lo exija el guion burocrático, sino que por el contrario, la posibilidad de innovar ha de nacer del deseo docente por cambiar y mejorar su particular manera de enseñar. Las aportaciones de Zabalza,³⁶ nos recuerdan en este sentido, que la mejora debe ser un compromiso de toda innovación docente, pues no se introducen cosas distintas para empeorar lo que tenemos, precisamente. Una innovación no debe conllevar bajo ningún caso pérdida de calidad. Necesitamos innovaciones tangibles que no se queden en meras ideas reflejadas en el papel; precisamos de innovaciones que transversalicen la formación del profesorado y se integren en el currículum formativo de los futuros maestros o maestras.

La presencia de lo nuevo, de lo atractivo, supone siempre un valor primordial en la actividad docente, que repercute de manera positiva en los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado y en su satisfacción a la hora de interiorizar y asumir el conocimiento. Más aún si nos referimos a materias de corte histórico, que tradicionalmente han sido catalogadas como densas, aburridas y difíciles de digerir por parte de los mismos estudiantes. Justamente, es lo que ha venido ocurriendo desde antaño, con la historia de la educación, cuyo caso nos ocupa. Ante esta cuestión, Acaso³⁷ nos sugiere plantear una «rEDUvolution», o lo que es lo mismo, una «revolución educativa», que se esfuere por desplazar el desaprendizaje hacia nuevos aprendizajes, facilitando

³⁵ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. «La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas», *Cuadernos de pedagogía*, 489 (2018), p. 27-32 (para la cita: p. 32).

³⁶ ZABALZA, Miguel Ángel. «Innovación en la enseñanza universitaria», *Contextos Educativos*, 6-7 (2004), p. 113-136.

³⁷ ACASO, María. *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós, 2013, p. 11.

la creación de alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía; erigiendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de estudiantes que sean capaces de generar su propio cuerpo de conocimientos, de una manera constructiva, dinámica, creativa y colaborativa. De esta forma, no estamos sugiriendo un cambio radical de las prácticas docentes en el ámbito de la historia de la educación; por el contrario, más bien nuestra pretensión va en la línea de aprender a enseñar contenidos histórico--educativos desde una perspectiva distinta, más útil, original, creativa, reflexiva, dinámica, tecnológica, estética, artística, teatral, sentimental, emocional, autocrítica, etc.

Quizás con mucho más ardor que otros docentes del ámbito de la pedagogía, los historiadores o historiadoras de la educación han tenido que realizar un esfuerzo ímprobo para ajustar su enseñanza a las exigencias de un contexto docente en el que, si no innovas, parece que estás privando al estudiante de un derecho a aprender y a formarse ajustado a las tendencias y necesidades tecnológicas³⁸ y creativas³⁹ de los tiempos docentes que corren. El profesorado de historia de la educación ha de estar lleno de conocimiento científico, sin duda, pero además ha de ser capaz de sintetizarlo y ordenarlo creativamente, y estar preparado siempre para comunicarlo a los futuros maestros o maestras de la manera más atractiva y divergente posible. La clase de historia de la educación precisa aspirar a convertirse en espacio de diálogo intergeneracional y de interacción entre iguales, donde se pongan de manifiesto oportunidades para la problematización, la mirada al pasado escolar, la representación desde el presente, el uso de las tecnologías, el cine, la dramatización, el *role-playing*, el *storytelling*, etc. Y, aunque es verdad que, en los últimos años, especialmente, se han desarrollado interesantes y variadas experiencias didácticas innovadoras en el ámbito de la historia de la educación,⁴⁰ no es menos cierto que faltan

³⁸ PARECIDO GERLING, Gisele Terci. «Tendências para o ensino de história num contexto de inovações tecnológicas», *Revista Electronica Científica Inovação e Tecnologia*, 8-16 (2017), p. 1-18. Disponible en: <https://periodicos.utfr.edu.br/recit/article/view/e-5048> [Consultado el: 18 de febrero de 2021].

³⁹ CRAIG, Cheryl J.; DERETCHIN, Louise F. (Eds.) *Cultivating curious and creative minds*. Manassas: Association of Teacher Educators, 2010.

⁴⁰ Conscientes de que ni son todas las que están, ni estarán todas las que son, se recoge a continuación una muestra de la variedad de experiencias innovadoras desarrolladas en el ámbito de la docencia histórico educativa: ÁLVAREZ, Pablo. «Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Escuela», *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73 (2013), p. 90-97; ÁLVAREZ, Pablo; MARTÍN, Alicia. «El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, RIDU*, 1-10 (2016), p. 42-52; ÁLVAREZ, Pablo; PAYÀ, Andrés. «Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más par-

espacios de trabajo, debate y diálogo interprofesional que nos ayuden a los profesores o profesoras a intercambiar modelos de buenas prácticas docentes con resultados contrastados y transferibles a otros contextos y situaciones.

La creatividad se entiende como la capacidad para establecer, fundar, introducir por primera vez algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado.⁴¹ A través de ella, las personas producimos cosas nuevas y valiosas. Es la capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas de una forma original.⁴² En nuestro caso, pensamos que la construcción del conocimiento histórico-educativo de la mano de la creatividad docente, influye decisivamente en el desarrollo de la propia historia de la educación como asignatura. En esta línea, entendemos que nada puede resultar más nocivo para la creatividad que el furor de la propia inspiración, como apuntara Umberto Eco.⁴³ Expresado lo cual, no es de recibo ni nos conviene seguir asumiendo que a lo que habitualmente hacemos en el ámbito de la docencia histórico-educativa, nada innovador y/o creativo se le puede añadir. En cualquier caso, reconociendo que lo que necesitamos en realidad son buenos profesores o profesoras de historia de la educación, si además conseguimos que sean innovadores, pues mucho mejor; lo que repercutirá determinadamente

tipicativa y la investigación en la red», *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22 (2012-13), p. 117-140; MARTÍN, Miguel A.; ALONSO, L. «Los blogs y su utilidad en la enseñanza de la Historia de la Educación». BERRUEZO, M. Reyes; CONEJERO, Susana (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruña: SEDHE y Universidad Pública de Navarra, vol. 2, 2009, p. 737-744; GONZÁLEZ, Sara; COMAS, Francesca; BARCELÓ, Gabriel. «Una propuesta para aproximar teoría y práctica en la formación de maestros de infantil: elaborando juegos desde la historia», *Educanovatic 2018. 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 2018-19, p. 630-631; MARTÍN, Miguel Á. «Estrategias innovadoras en la enseñanza de la Historia de la Educación en el ámbito universitario». COBOS, David y otros, (Dirs.). *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla: INNOVAGOGÍA, 2012, p. 798-806; OJEDA, Roberto M. «Enseñanza de la historia en la educación superior a través de las TIC», *Revista de la Universidad de La Salle*, 75 (2018), p. 105-127; PAYÀ, Andrés; LAUDO, Xavier. «Itinerario pedagógico por las instituciones educativas de Valencia: Una experiencia docente de pedagogía de la reiteración para la enseñanza de la historia de la educación». *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, vol. 2 (2015), p. 510-521; RAMOS, Sara; PERICACHO, Francisco J. «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 26 (2015), p. 65-88.

⁴¹ Real Academia Española. Cfr. <https://dle.rae.es/crear?m=form> [Consultado el: 20 de febrero de 2021].

⁴² Blog sobre creatividad. Definición de creatividad y algunas características principales (19/7/2019). Cfr. <https://www.creatividad.cloud/definiciones-de-creatividad-y-algunos-secretos-para-empezar-a-desarrollarla/> [Consultado el: 20 de febrero de 2021].

⁴³ Eco, Umberto *Confesiones de un joven novelista*. Barcelona: Lumen, 2011.

en beneficio de la materia y de los estudiantes, futuros profesionales de la educación.

3. POTENCIAL DIDÁCTICO DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS. PATRIMONIO EDUCATIVO Y FORMACIÓN DE MAESTROS O MAESTRAS

En estos momentos, en aras de propiciar entre los futuros docentes de nuestra sociedad una mirada crítica e histórica a la educación y a la escuela del ayer, tenemos a nuestra disposición un fornido y sugerente recurso didáctico y formativo que se extiende en estos momentos por una decena de universidades españolas.⁴⁴ Nos referimos a los MPU,⁴⁵ que en el desarrollo de su función educativa y cultural en el marco universitario, se encargan de poner en valor un rico e importante patrimonio pedagógico, que no puede entenderse sino como el reflejo de la actividad académica e investigadora de un nutrido grupo de historiadores o historiadoras de la educación, que en los últimos tiempos han venido esforzándose por ofrecer al profesorado del mañana nuevas oportunidades de formación ligadas a conocer, estudiar y pensar la educación en perspectiva histórica.

Un ingrediente importante de la innovación a la que anteriormente nos hemos venido a referir, puede y debe venir de la mano de estos MPU,⁴⁶ espacios de educación mucho menos formal (más flexibles, libres y atractivos) que las aulas, pero que, por definición, dependen e incluso se instalan físicamente en el seno de las facultades de educación para contribuir directamente al desarrollo de la vida y oferta cultural universitaria. Desviándose del plan de aprendizaje pasivo y mnemónico, estos museos son capaces de moverse dentro del horizonte de las estructuras narrativas de significado y pueden ayudar a activar procesos autónomos de comprensión del pasado, fundando la historia y la conciencia cívica de una comunidad. Pueden colaborar concretamente

⁴⁴ Nos referimos a las Universidades de Huelva, Sevilla, Murcia, Complutense de Madrid, La Laguna, Salamanca, Valencia, Vic, País Vasco y Alcalá de Henares, que es la última que se incorpora.

⁴⁵ ÁLVAREZ, Pablo. «Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios», *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14 (2017), p. 1-15. Disponible en: <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2017/04/Alvarez.pdf> [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

⁴⁶ RABAZAS, Teresa; RAMOS, Sara. «Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación», *História da Educação*, 53-21 (2017), p. 100-119. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218> [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

de forma notable en la formación inicial del profesorado, promoviendo el imprescindible conocimiento acerca del pasado de la educación de manera distinta y significativa (sobre los cimientos del patrimonio histórico-educativo) y contribuyendo, además, a que, más tarde, los ahora estudiantes se conviertan en agentes de educación patrimonial cuando ejerzan su profesión.⁴⁷

El patrimonio histórico-educativo (objetos, mobiliario, libros, cuadernos, material didáctico, fotografías, estampas, juegos y juguetes, etc.) es el material del que están hechos los relatos que reconstruyen el pasado de la educación y, en este sentido, es algo más que un mero recurso para conocer la historia de la educación. Se trata de un elemento sustancial del pasado que sigue formando parte de nuestro presente, el de todas las personas, porque todas hemos sido protagonistas de procesos educativos de una u otra índole, pero en especial de aquellas que van a dedicarse profesionalmente a la docencia y tienen casi el deber de saber de dónde proceden. Este patrimonio específico se incluye dentro del patrimonio cultural, es una muestra de historicidad evidenciada,⁴⁸ objetivada, observable, una clave, pues, para profundizar en el conocimiento de nuestra cultura desde una aproximación científica al pasado, finalidad cien por cien universitaria.⁴⁹

El patrimonio histórico-educativo es fruto de una herencia, contiene un significado interpretable para la comprensión del presente y posee la

⁴⁷ La legislación educativa, los planes de estudio y las expectativas del profesorado muestran al mismo tiempo la necesidad y las deficiencias de la inclusión del patrimonio cultural como eje curricular. Cfr. CHAPARRO, Álvaro; FELICES, M^a Mar. «Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 33, 94-3 (2019), p. 327-346. Disponible

⁴⁸ HERNÁNDEZ, Francesc J. «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales». BALLESTEROS, Ernesto; FERNÁNDEZ, Cristina; MOLINA, José A.; MORENO, Pilar (Coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, p. 455-456.

⁴⁹ Como subraya Agustín Escolano: «La historia cultural de la educación ha desembocado hoy, en una de las orientaciones más extendidas de las diversas aproximaciones posestructurales que ha ido ensayando a lo largo de las últimas décadas, en la atención a lo material o a sus mimesis/representaciones, el más firme y objetivo asidero tal vez sobre el que efectuar preguntas etnográficas a las fuentes arqueológicas que nos han dejado las prácticas escolares y construir posibles comunidades interpretativas de historiadores desde la base del análisis intersubjetivo de los lenguajes que portan estos materiales o que suscitan sus lecturas semiológicas [...] La nueva historiografía también hace notar que lo material, lejos de ser un legado fósil y neutro, es reflejo de importantes y decisivos significados que afectan a la construcción social y cultural de la realidad». ESCOLANO, Agustín. «El patrimonio material de la escuela y la Historia de la Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación. El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación*, 6 (2009), p. 7-9.

voluntad de heredarse, de perdurar porque se le reconoce un valor simbólico. Está constituido por objetos (materiales e inmateriales) que se convierten en una puerta hacia el pasado, transmitiendo, si se les sabe escuchar y preguntar, información y sensaciones de un tiempo anterior, del que nunca nos desligamos del todo. Está formado a base de huellas o pruebas que mantienen tenso el hilo genealógico que nos ancla a la memoria y no debe cortarse, so pena de perder identidad personal, social y profesional. Sin caer en la tentación y el peligro de quedar atrapados en el fetichismo de lo material –sobre el que ya nos previniera Manuel B. Cossío, el que fuera director del Museo Pedagógico Nacional–, su apropiación, por el contrario –tal como afirma Neus González⁵⁰ refiriéndose al patrimonio en general, pero con ideas perfectamente traducibles al que nos ocupa–, puede favorecer en los futuros maestros o maestras, entre otras cosas:

- la construcción de una identidad ciudadana responsable (personal, social y cultural) fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado;
- el desarrollo de un pensamiento social crítico, para ser capaz de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural;
- la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global; y
- la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias.

La función proactiva de la educación innovadora debe escribirse, entonces, desde la memoria disponible, es decir, desde la cultura, en parte depositada en los objetos-huella en que se encarna,⁵¹ y no sólo en los discursos y normas

⁵⁰ GONZÁLEZ, Neus. «El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural», *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 7 (2008), p. 23-36. Disponible en: https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

⁵¹ Agustín Escolano los llama muy acertada y gráficamente «caja negra» de la cultura escolar, ya que se

que se han proyectado sobre la escuela. Pero, tal como reza literalmente el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015): «Aunque es de destacar la presencia del Patrimonio en la normativa educativa, que lo incorpora a las aulas como parte de los objetivos, competencias básicas y contenidos en las etapas de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación universitaria y profesional, esta base curricular no encuentra su adecuada implementación educativa dentro de la enseñanza formal».⁵² Así pues, serán las vías de educación no formal e informal, al parecer más abiertas y permeables a la innovación, quienes deberán complementar esa laguna formativa. En esta línea, los MPU, desde el entorno más cercano a futuros docentes en formación inicial, trabajarán de forma cada vez más habitual y sistemática, conectando con todos los contenidos transversales fundamentales (coeducación, respeto a lo diferente, interculturalidad, etc.) y desarrollando asimismo competencias actitudinales necesarias en los o las docentes (creación de inquietudes, toma de decisiones, fomento de la atención, búsqueda de centros de interés, etc.).⁵³ Sin caer tampoco en la nostalgia, nos hacemos eco del movimiento a favor de la museografía de la escuela que se viene desarrollando en las últimas décadas, cuyos programas expositivos y didácticos crean un imaginario sobre el pasado que plantea grandes posibilidades pedagógicas al servicio de la formación inicial del profesorado.

La utilización del patrimonio histórico-educativo conservado en los MPU en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de los Grados en Educación Infantil y Primaria⁵⁴ o Pedagogía promueve un tratamiento diferente de la docencia y la investigación (etnográfica, microhistórica, local) en todo un conjunto de asignaturas abordables desde la perspectiva histórica.⁵⁵ Y con su empleo podemos conseguir una serie de ventajas más que deseables:

trata de vestigios que no han sido destruidos por los vientos del tiempo y las circunstancias.

⁵² Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015, p. 4-6. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>

⁵³ Cfr. FÉRNANDEZ, Víctor. «Escenarios para el aprendizaje del patrimonio». BALLESTEROS, Ernesto; FERNÁNDEZ, Cristina; MOLINA, José Antonio; MORENO, Pilar (Coords.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2003, p. 289.

⁵⁴ GONZÁLEZ, Sara; BARCELÓ, Gabriel; GELABERT, Llorenç. «Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros». *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (S. XIX y XX)*. Ourense: SEDHE, 2019, p. 97-98.

⁵⁵ En los mismos términos lo señala Comas refiriéndose al uso del patrimonio local. Cfr. COMAS, Francesca. «El patrimonio local como recurso para la práctica en materias histórico educativas. Propuestas

- Favorecer la motivación del alumnado, sacándolo del aula y volviendo a ella con una nueva mirada y los bolsillos llenos de datos y sensaciones para continuar trabajando. Apelar a la fascinación que el pasado educativo puede ejercer sobre ellos poniendo en marcha sus capacidades de interrogación y observación.
- Ayudar a nuestro alumnado a comprender los escenarios del pasado a través de los restos materiales conservados, o los hechos del pasado a través de testimonios con nombre y rostro.
- Implementar actividades que impliquen un proceso de investigación histórico-educativa (individual o en equipo), como localización de fuentes, interpretación y presentación, que permiten aprender y trabajar las distintas fases de una investigación histórica, pensando y entendiendo la realidad desde un enfoque genealógico, crítico, temporal, narrativo y procesual.
- Lograr objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales propios de la enseñanza de la historia de la educación. Abordarla como un saber generado en las entrañas del mundo escolar (estilos de enseñanza, metodologías didácticas, intenciones pedagógicas, orientaciones de la práctica docente, política educativa, reformas, etc.), al que van a dedicarse profesionalmente.⁵⁶
- Aplicar a este terreno nuevos recursos tecnológicos que evidencian que el conocimiento de la historia de la educación no se ha quedado atrás.
- Incentivar el placer que genera el descubrimiento de una historia compartida y latente en las instituciones educativas actuales.

didácticas», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 6, *op. cit.*, p. 97-106.

⁵⁶ Porque, como indican López y Bernal, centrándose en el uso de un tipo concreto de patrimonio histórico educativo: «el material de enseñanza se convierte en un testigo privilegiado del ejercicio de la profesión docente y nos remite a formas de hacer y pensar, a tradiciones y rutinas sedimentadas en el tiempo, que se transmiten de una generación a otra de profesores y que constituyen el núcleo básico del saber artesanal del oficio de maestro». (LÓPEZ, J. Damián; BERNAL, J. Mariano. «El material de enseñanza como recurso didáctico en la historia de la educación», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 6, *op. cit.*, p. 55-57).

- Aprender, en definitiva, el valor del patrimonio histórico-educativo, de su conservación, comprensión, respeto, cuidado y divulgación⁵⁷ o, lo que es lo mismo, adquirir las bases de una educación patrimonial relacional, de una sensibilización que, a su vez, sean posteriormente capaces de inculcar desde los primeros niveles de enseñanza.

Jugando con todas estas ventajas, podemos afirmar –si parafraseamos la clásica descripción de Viñao acerca de la funcionalidad de la historia de la educación–⁵⁸ que el apoyo de los MPU a la formación inicial del profesorado incide en tres vertientes imprescindibles o posee tres utilidades que los futuros docentes deben cultivar:

- **Formativo-profesional:** El conocimiento del pasado nos sirve para conocer mejor el presente y aventurarnos en el futuro, el MPU puede funcionar como un «espejo retrovisor», porque gracias a él se pueden conocer las claves del pasado de la educación, pero siempre para interpretar mejor el funcionamiento actual de las instituciones educativas. Por ello, esta institución siempre colabora en la mejora de la práctica educativa.
- **Formativo-mental:** La interpretación y análisis crítico de los fondos del MPU contribuyen a formar nuestra conciencia y a ampliar nuestro horizonte de expectativas sobre la base de una memoria común. Este hecho de compartir una serie de tradiciones nos ayuda a integrarnos mejor en la sociedad y tener una mente más abierta.
- **Teórico-científica:** Las actividades del MPU propician la reflexión sobre el fenómeno educativo, y ayudan a tener una visión más completa y global, que necesariamente incluye conocer sus orígenes.

⁵⁷ ÁLVAREZ, Pablo. «Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo», *op. cit.*, p. 1-41. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0202> [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

⁵⁸ VIÑAO, Antonio. «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)». GABRIEL, Narciso de; VIÑAO, Antonio. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 15-50.

4. EL MUSEO PEDAGÓGICO DE LA FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Los MPU, en cierto sentido y como se ha tratado de reflejar en el apartado anterior, son escaparates contemporáneos de la cultura patrimonial histórico-educativa, pasarelas de la historia de la cultura escolar y laboratorios de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la didáctica del patrimonio y la memoria de la educación. Un MPU es algo más que una herramienta educativa concebida como vía de actualización científica y crítica para el alumnado y para el profesorado implicado en acercar el patrimonio educativo a sus estudiantes. De esta forma, como hemos dejado patente, los profesionales de la historia de la educación estamos llamados a poner en valor el patrimonio educativo como fuente de riqueza, creatividad e innovación pedagógica para el desarrollo formativo del futuro maestro/a. Así, centrándonos en el caso específico del MPFCCEUS,⁵⁹ nos proponemos apuntar y describir en este apartado, el amplio conjunto de actividades que ha diseñado e implementado al hilo de la formación del profesorado durante su década de existencia en torno a 4 dimensiones fundamentales: a) Docencia; b) Investigación; c) Difusión; y d) Profesionalización.

a) Docencia:

No cabe duda de que el MPFCCEUS nació en 2012 con una clara vocación docente y formativa, principalmente al servicio de los estudiantes de Ciencias de la Educación, futuros maestros o maestras. A este respecto, resulta especialmente destacable el conjunto de proyectos de innovación docente ligados a diferentes asignaturas histórico-educativas, en los que el museo ha adquirido un protagonismo especial como recurso didáctico. Estos proyectos han sido concebidos por parte del profesorado y desde el museo, como una posibilidad para impulsar propuestas innovadoras que nos permitan seguir avanzando de cara a que el alumnado reciba una mejora continua en la docencia y adquiera un aprendizaje cada vez mejor y para toda la vida, transferible a su futuro docente. Entre estos proyectos podemos destacar

⁵⁹ ÁLVAREZ, Pablo, REBOLLO, M. José; NÚÑEZ, Marina. «El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: una obra en tres actos. ÁLVAREZ, Pablo (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA, Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), 2016, p. 33-46.

algunos de temáticas tan dispares como: historia oral y patrimonio intangible de la educación; interpretación del objeto patrimonial histórico-educativo; personas mayores, nuevas tecnologías y patrimonio educativo; itinerarios museístico pedagógicos; diseño de vídeos didácticos sobre personajes de la pedagogía contemporánea, diseño y creación de juegos didácticos⁶⁰ sobre educadores o educadoras del s. xx; etc.

En este apartado, es preciso destacar además el diseño de un nutrido grupo de prácticas curriculares puntuales ligadas a distintas asignaturas, y concebidas a modo de talleres, en las que el museo se convierte en laboratorio de aprendizaje para los futuros maestros o maestras. Así se pueden señalar, por ejemplo, prácticas como: «interroga al objeto pedagógico»; «pregunta a los manuales y cuadernos escolares»; «castigos educativos de la escuela del ayer», etc., orientadas todas a ellas a profundizar sobre determinados contenidos circunscritos a materias histórico-educativas de la formación reglada del profesorado. Junto a ello, no podemos dejar pasar por alto la experiencia docente que desarrollamos cada curso académico tomando como escenario el museo –principalmente, y que tiene que ver con la recreación real en el presente de fotografías histórico-educativas ligadas al pasado de los familiares de los estudiantes. Nos referimos a lo que se ha venido a denominar «pedagogía de la estampa histórico-educativa»;⁶¹ una experiencia docente que no deja indiferente a los futuros maestros o maestras, y cuyos resultados pueden visualizarse en parte en el «canal youtube patrimonio educativo».⁶²

Junto a lo anterior, hay que reseñar el conjunto de representaciones teatrales⁶³ que se llevan a cabo en el museo, todas ellas concebidas para que el futuro docente sea capaz de interiorizar los contenidos de las asignaturas histórico-educativas y empatice mediante *role-playing* con los principales

⁶⁰ ÁLVAREZ, Pablo. «El aula universitaria como espacio de memoria creativa: Diseño de juegos didácticos histórico educativos», *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, 11 (2014), p. 161-175. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias11/306-el-aula-universitaria-como-espacio-de-memoria-creativa-diseno-de-juegos-didacticos-historico-educativos> [Consultado el: 23 de febrero de 2021].

⁶¹ ÁLVAREZ, Pablo. «La interpretación patrimonial en el Museo Pedagógico Universitario: hacia una pedagogía de la estampa histórico educativa», *RIDPHE-r. Revista Iberoamericana do Patrimonio Historico Educativo*, 1-3 (2017), p. 175-200. Disponible en: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIDPHE-R/article/view/7775/6525> [Consultado el: 23 de febrero de 2021].

⁶² Cfr. <https://www.youtube.com/user/patrimoniopedagogico> [Consultado el: 23 de febrero de 2021].

⁶³ ÁLVAREZ, Pablo; MARTÍN, Alicia. «El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, RIDU*, 1-10 (2016), p. 42-52. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459> [Consultado el: 23 de febrero de 2021].

planteamientos didácticos de los grandes de la historia de la pedagogía. Particularmente atractivas para los futuros maestros o maestras resultan también las yincanas histórico-educativas⁶⁴ que se diseñan desde el museo con la pretensión de dar a conocer vida, obra y máximas pedagógicas más importantes de los personajes que se estudian en las materias relacionadas con la historia de la educación.

b) Investigación:

El MPFCCEUS, como museo universitario que es, se convierte en recinto y laboratorio formativo⁶⁵ para futuros docentes con vocación investigadora en el área de la historia de la educación en particular. A este respecto, cabe destacar cómo el museo se viene utilizando como espacio de investigación, de tal manera que los futuros docentes, realizan en sus instalaciones, tanto labores básicas de catalogación, documentación y algunas búsquedas bibliográficas, como Trabajos de Fin de Grado (TFG) y de Fin de Máster (TFM), en los que muestran el resultado de investigaciones relacionadas con el estudio del patrimonio educativo, estimulando y fomentando además el desarrollo de colaboraciones investigadoras interdisciplinares e interdepartamentales, cuyos resultados repercuten también en la formación del profesorado. Una particular tipología de estos trabajos tiene que ver con el diseño de propuestas de intervención en centros educativos en relación con el museo pedagógico y la recuperación de la memoria y el patrimonio de la escuela. Así, destacan, por ejemplo, algunos trabajos relacionados con un tema de especial interés para el futuro docente, como es el juego,⁶⁶ que también es patrimonio de la

⁶⁴ ÁLVAREZ, Pablo. «Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana histórico educativa», *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, 5 (2011), p. 1-7. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias6> [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

⁶⁵ NOGALES, Trinidad. «La investigación en los museos: una actividad irrenunciable», *Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, (2004), p. 42-61. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/101611> [Consultado el: 22 de febrero de 2021].

⁶⁶ A este respecto, podemos destacar un par de trabajos de Fin de Grado, que han dado lugar incluso a las siguientes publicaciones: ORTIZ, Josefa; ÁLVAREZ, Pablo. «Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo», *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, 15 (2016), p. 145-166. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias15/364-encuentro-intergeneracional> [Consultado el: 24 de febrero de 2021]; TEJERO, María; PRIETO, Laura; ÁLVAREZ, Pablo. «Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre», *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, 18 (2017), p. 75-108. Disponible en: <http://revista.muesca.es/articulos18/412-educar-con-juegos> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

educación, e incluso con el género,⁶⁷ que es otro tema que capta la atención del alumnado.

El museo, en su empeño por contribuir a la formación del docente, viene organizando anualmente una serie de jornadas, encuentros,⁶⁸ seminarios y otros eventos, que pretenden ofrecer reflexiones, líneas de acción que les puedan resultar útiles y transferibles a experiencias escolares futuras relacionadas con el uso didáctico del patrimonio educativo. Además de lo anterior, en esta dimensión hay que destacar la oportunidad que tienen los futuros docentes de colaborar en el diseño y montaje de puntuales exposiciones temporales⁶⁹ del museo relacionadas con contenidos transversales ligados a las distintas materias de carácter histórico-educativo.

c) Difusión:

La divulgación científica⁷⁰ realizada desde los MPU conlleva que los historiadores o historiadoras de la educación pongamos todo el empeño en comunicar y trasladar a la sociedad el conocimiento histórico-educativo a través de experiencias y actividades de difusión, haciendo uso de un lenguaje «traducido» para la ciudadanía. En este sentido, los futuros docentes constituyen un público especial para estos museos, pues con ellos —si se consigue que estén formados en materia—, garantizamos poder legar a las generaciones venideras nuestro patrimonio educativo y sensibilizarlas en su conservación y puesta en valor a través de la escuela.

El MPFCCEUS, asumiendo la importancia de la difusión y la divulgación como formas de comunicación pública de la ciencia histórico-educativa, se

⁶⁷ REBOLLO, M^a. José; ÁLVAREZ, Pablo. «Woman and educational heritage in the spanish university museums: good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, v. 57 (2020), p. 1-21. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁶⁸ Destacan en este sentido la celebración de Encuentros Interuniversitarios sobre Museos Pedagógicos, en los que han participado tanto museos españoles, como extranjeros.

⁶⁹ A modo de ejemplo, destacamos dos exposiciones temporales sobre el tema «Mujer e Historia de la Educación», comisariadas por la Prof^a. M^a. José Rebollo Espinosa: a) «Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo xx: una carrera de fondo» (2014) y b) «Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española» (2015).

⁷⁰ ESCOBAR-ORTÍZ, Jorge M.; RINCÓN-ÁLVAREZ, Andrés. «La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias», *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10-1 (2019), p. 135-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4978/497860840008/html/index.html> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

convierte en una vía de actualización científica para el alumnado universitario y, por tanto, futuros docentes interesados en acercar el patrimonio educativo a la comunidad. Así, los estudiantes han tenido la oportunidad de participar en actividades de divulgación científica en las que el museo se ha hecho presente mediante diferentes propuestas. Nos referimos a ferias científicas y festivales de divulgación científica como, por ejemplo, la Noche Europea de los Investigadores o Investigadoras: «Mujeres y hombres que hacen Ciencia para ti»;⁷¹ la Fiesta de la Historia;⁷² la Noche de los Museos;⁷³ etc.

A lo anterior, podemos añadir la oportunidad que tiene el museo de organizar cursos de extensión universitaria⁷⁴ abiertos a estudiantes de Ciencias de la Educación y a otros públicos, destinados a poner en valor una didáctica del patrimonio educativo que contribuya a enriquecer nuestra identidad personal y colectiva. Otra de las actividades de difusión que han tenido mucho éxito son los concursos nacionales de dibujo y pintura relacionados con la opción de proyectar una mirada artística e histórica a la educación,⁷⁵ lo que le ha permitido al museo que artistas y futuros maestros o maestras hayan participado explotando sus mejores habilidades plásticas. No podemos dejar de mencionar también la producción de cápsulas digitales por parte de los estudiantes de magisterio, destinadas a homenajear a maestras jubiladas.⁷⁶ Se trata de vídeos cortos que pretenden dignificar la profesión docente y que se difunden a través de redes sociales. Y finalmente, hacer referencia a las posibilidades de difusión con las que se ha encontrado el museo al utilizar la Realidad Virtual⁷⁷ para acercar el contenido del museo de manera *on line*, tanto a estudiantes, como a toda la sociedad.

⁷¹ Cfr. <https://lanochedelosinvestigadores.fundaciondescubre.es/portada/> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁷² Cfr. <https://fiestadelahistoria.wordpress.com/la-fiesta-de-la-historia/> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁷³ Cfr. <https://onsevilla.com/dia-internacional-museos-2019-sevilla> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁷⁴ Como ejemplo, podemos señalar el curso titulado «Museos y educación: posibilidades didácticas para la difusión e interpretación del patrimonio cultural e histórico educativo», de 30 horas de duración, impartido desde el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla.

⁷⁵ Pueden consultarse a modo de ejemplo las bases de una edición del concurso en: <http://canalciencia.us.es/iconcurso-nacional-de-dibujo-y-pintura-una-mirada-critica-al-pasado-de-la-escuela/> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁷⁶ Puede visualizarse un ejemplo de estos trabajos en: <https://www.youtube.com/watch?v=d70IBCK2e-as> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁷⁷ Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia/839-2/> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

d) Profesionalización:

Tal y como señala Da Silva,⁷⁸ «os museus universitários têm uma longa tradição na formação de gerações para os campos museal e científico».⁷⁹ Y en esta línea, los MPU deben estar abiertos a que los estudiantes de Ciencias de la Educación puedan realizar algunos de sus créditos académicos en el propio museo, propiciando oportunidades para que tomen contacto con la realidad de sus fondos, así como con el quehacer cotidiano didáctico, interpretativo y divulgativo de estas instituciones. Desde el ámbito curricular de las «prácticas externas» inserto en los planes de estudio de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, su Museo Pedagógico contribuye como centro de acogida a ampliar la oferta profesional de sus estudiantes, ofreciéndoles una formación concreta como educadores o educadoras de museos especializados en patrimonio histórico-educativo, transferible también a otros espacios museísticos. Es así como los futuros maestros o maestras encuentran una excelente oportunidad profesional para aprender a reconocer el potencial cultural y didáctico que tiene el museo pedagógico de cara a ser utilizado en un futuro como instrumento educativo en los procesos formativos formales y no formales de la infancia. El MPFCCEUS, concretamente, consigue además que un nutrido grupo de estudiantes internos⁸⁰ adquieran determinadas competencias básicas relacionadas con el rol pedagógico⁸¹ de aprender a convertirse en un guía e intérprete del patrimonio histórico-educativo. Su papel radica en actuar como vía activa de mediación entre la cultura y la sociedad, tratando de fomentar vínculos entre la universidad y la escuela a fin de poner en valor y aprovechar positivamente el legado del pasado educativo.

⁷⁸ DA SILVA, Mauricio André. «Formação de novas gerações nos museus universitários: o papel do educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP», *Revista CPC*, 15 (30 especial) (2020), p. 294-320. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v15i30p294-320> [Consultado el: 25 de febrero de 2021] (para la cita: p. 297).

⁷⁹ Traducción: «los museos universitarios tienen una larga tradición a la hora de formar a generaciones para el ámbito museístico y científico».

⁸⁰ Normativa de estudiantes internos de la Universidad de Sevilla. BOUS, nº 4, de 1 de abril de 2009. Cfr. <https://www.cs.us.es/tablón/alumnos%20internos/Normativa%20alumnos%20internos%202012.pdf> [Consultado el: 24 de febrero de 2021].

⁸¹ REBOLLO, M^a. José; ÁLVAREZ, Pablo. «El rol del pedagogo/a en el Museo Pedagógico: el prácticum como oportunidad para su formación», GONZÁLEZ, Sara; MEDA, Juri; MOTILLA, Xavier; POMANTE, Luigiaurelio *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Palma: SEPHE y SIPSE, 2018, p. 901-910.

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES
a) DOCENCIA	- Proyectos de innovación docente. - Prácticas curriculares / Talleres. - Pedagogía de la estampa historicoeducativa. - Representaciones teatrales. - Yincanas histórico-educativas.
b) INVESTIGACIÓN	- Tareas básicas de catalogación y documentación. - Búsquedas bibliográficas. - Jornadas, encuentros, seminarios, etc. sobre patrimonio educativo. - Diseño y montaje de exposiciones temporales.
c) DIFUSIÓN	- Ferias y festivales de divulgación científica. - Cursos de extensión universitaria. - Concursos de dibujo y pintura. - Homenajes a maestras jubiladas. - Nuevas tecnologías: visita al museo en Realidad Virtual.
d) PROFESIONALIZACIÓN	- Prácticas curriculares externas. - Estudiantes internos. - Guías e intérpretes del patrimonio.

Tabla 1: Actividades del MPFCCEUS orientadas a la formación del profesorado.

5. REFLEXIONES FINALES: A MODO DE CONCLUSIÓN

Los MPU, como laboratorios y centros de promoción cultural histórico-educativa, quizás no hayan terminado de generar en la sociedad todo el impacto deseado. Pero entendemos que, a través de una acción educativa con los futuros docentes, diligente, constructiva y didáctica, el MPFCCEUS realiza un importante esfuerzo por trabajar en el presente para contribuir en el futuro a la comunicación del patrimonio histórico-educativo mediante acciones escolares que faciliten diálogos educativos entre los objetos del pasado escolar y sus visitantes, tal y como apuntan Alderoqui y Pedersoli.⁸² Cumplimos así parte de la denominada «tercera misión de la universidad», al fomentar la innovación y promover la transmisión de conocimientos fuera del ámbito universitario, convirtiendo a nuestro alumnado de Magisterio en

⁸² ALDEROQUI, Silvia; PEDERSOLI, Constanza. *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

eslabones para encender la chispa del gusto por el patrimonio en quienes serán en su día sus propios discípulos.

Como paso previo, el MPU contribuye a vencer la ancestral fobia que sufre la mayor parte del alumnado ante una clase de historia, por relacionarla con una materia de la que se espera sobre todo la memorización pasiva de retahílas de fechas y personajes sin sentido intrínseco. El entrar en el museo les hace viajar en el tiempo, compartir relatos y experiencias, desarrollar la imaginación y la conciencia histórica y firmar un compromiso personal con la cultura patrimonial. Porque en él se sienten protagonistas de sus propios aprendizajes y pueden mantener contacto, físico incluso, con una realidad que por definición ya no existe, pero que les ha calado profundamente; pueden mantener una relación interactiva con los contenidos del pasado, a menudo además gracias a las herramientas y los lenguajes propios de la era digital que son los suyos (visitas virtuales, realidad aumentada, gamificación, etc.).

Creemos que el museo es un contexto educativo muy rico; por ello, ponemos en marcha numerosas propuestas transversales que propician el diálogo entre visitantes, especialistas y objetos, convirtiéndolo en un lugar en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje suceden de manera natural. En este sentido, los MPU se muestran como espacios de formación asequibles, atractivos y eficaces para generar competencias históricas, didácticas y emocionales que habrán de ser asimiladas y empleadas a posteriori en las aulas del futuro, aprovechando las potencialidades del patrimonio educativo como recurso desde las etapas de infantil y primaria.

Así, las actividades de docencia, investigación, difusión y profesionalización desarrolladas desde el MPFCCEUS, reafirman nuestra idea de que los MPU pueden aceptar el reto que se plantean las universidades actuales de complementar, enriquecer y renovar la educación formal apoyándose en otros mecanismos, a fin de ofrecer una formación humanística integral y, a la vez, más humanizada. Una formación humanística que tenga en cuenta la necesidad de conocer, respetar, preservar e interpretar el legado patrimonial histórico-educativo, columna vertebral de la cultura docente. Una formación más humanizada porque se nutre de una metodología próxima, relacional, creativa y vivencial. Los MPU son, pues, órganos jóvenes que infunden a las viejas academias una nueva vida y que, más concretamente, revitalizan el cuerpo cansado de la historia de la educación más clásica.

Gracias a las tareas emprendidas podemos romper una lanza a favor del uso de los MPU como centros importantes en la formación inicial del profesorado, si se hacen permeables los muros de las aulas universitarias y

se intercomunican con el museo, la escuela y la sociedad. Pueden y deben, asimismo, evidenciar la conexión entre el pasado, el presente y el futuro de la educación, a fin de suministrar a los docentes novedosas claves para el análisis de sus entornos educativos. Defendemos que son instancias que conviene incluir en el currículo, porque permiten introducir en la formación docente programas para el tratamiento de los referentes patrimoniales en las aulas y, además, enseñar historia de la educación de otra manera, sin limitarse a la tradicional información unidireccional y fría, proveniente en exclusiva del docente o del libro de texto. Estas instancias de educación menos formal «injetadas» en las universidades producen frutos más sabrosos: subrayan el valor simbólico e identitario del patrimonio educativo; aportan criterios para el desarrollo de actitudes críticas; despiertan la curiosidad, madre de las ciencias, y favorecen la construcción de conocimientos especializados a partir de experiencias vividas y sentidas.

Recomendamos, en conclusión, aumentar en los planes de estudio de Ciencias de la Educación los espacios curriculares patrimoniales, para no formar docentes amnésicos, sino dotados con una suficiente cultura profesional, sabedora de sus orígenes y que les permita integrar los conocimientos históricos con sus propias vidas personales y laborales. Y sostenemos, en definitiva, que los MPU son una vía eficaz para la aprehensión del valor del patrimonio histórico-educativo, para la interiorización comprensiva y afectiva de las huellas que el pasado dejó grabadas en la historia de la que quienes serán docentes ya forman parte: emprender iniciativas ligadas al uso didáctico del museo pedagógico en la enseñanza de la historia de la educación, contribuye, en fin, a hacer de la Universidad un espacio de ciencia, filosofía, cultura y creatividad; y de los futuros maestros o maestras, agentes dinamizadores y divulgadores del patrimonio educativo.

Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica

The historical educational heritage for teacher training.

Experiences between research and teaching

Mirella D'Ascenzo
mirella.dascenzo@unibo.it
University of Bologna (Italia)

Data de recepció de l'original: març de 2021

Data d'acceptació: juny de 2021

RIASSUNTO

Dagli anni Ottanta la storiografia educativa e scolastica in Italia ha conosciuto una feconda stagione di rinnovamento dei temi e dei metodi, aprendo la strada alla riflessione teorica ed alla pratica didattica sul complesso di quella cultura materiale della scuola e dell'educazione definita come vero e proprio patrimonio storico-educativo. Il contributo delinea la presenza di alcune realtà di musei della scuola e dell'educazione in Italia come risorsa per la ricerca e per la didattica, per poi soffermare l'attenzione su esperienze di didattica universitaria innovativa, diretta alla formazione degli insegnanti e realizzata anche là dove specifici musei della scuola non sono ancora presenti.

PAROLE CHIAVE: Storia dell'educazione, Patrimonio storico-educativo, Musei della scuola, Formazione degli insegnanti.

ABSTRACT

Since the 1980s, Italy has born witness to a rich season of renewal of the themes and methods of school and educational historiography, paving the way for theoretical reflection and teaching practices on the set of material culture of school and education, defined as an authentic historical and educational heritage. This contribution describes the some of the school and education museums in Italy as a resource for research and teaching, and then focuses attention on innovative university teacher training experiences undertaken, even where specific school museums are not yet present.

KEYWORDS: History of education, Historical educational heritage, Educational museums, Teacher training.

RESUM

Des de la dècada de 1980, la historiografia educativa i escolar a Itàlia ha experimentat una fructífera temporada de renovació de temes i mètodes, obrint el camí a la reflexió teòrica i la pràctica didàctica sobre tota la cultura material de l'escola i l'educació definida com a patrimoni historicoeducatiu real. La contribució descriu la presència d'algunes realitats de museus escolars i educatius a Itàlia com a recurs per a la investigació i la docència i, a continuació, centra l'atenció en experiències docents universitàries innovadores dirigides a la formació de professors dutes a terme fins i tot quan encara no hi ha museus escolars específics.

PARAULES CLAU: Història de l'educació, Patrimoni historicoeducatiu, Museus escolars, Formació del professorat.

1. UNA RIVOLUZIONE STORIOGRAFICA

Negli ultimi decenni gli studi di storia della scuola sono stati caratterizzati da una decisa *rivoluzione storiografica* che ha condotto al superamento di una ricerca sulle teorie e modelli pedagogici di scuola o sulla legislazione scolastica – rispettivamente tese a delineare un «dover essere» o una dimensione «legale» – a favore della necessità di indagare la specifica cultura della scuola realmente prodotta nello spazio e tempo dell'insegnamento scolastico. Per entrare

davvero nella «scatola nera della scuola» dagli anni Ottanta le ricerche si sono concentrate sul *curriculum*, sui programmi didattici, sull'editoria scolastica, sui libri di testo, sui quaderni, sulle suppellettili, sulla strumentazione scientifica, sulle carte geografiche, sui cartelloni murali ed altri supporti didattici per l'insegnamento che costituiscono la cultura materiale della scuola, tramite la quale si realizza l'insegnamento delle discipline scolastiche e quell'insieme di attività educative che caratterizzano la quotidianità di allievi e docenti.¹ Si è trattato di una *rivoluzione storiografica* che ha quindi via via focalizzato sempre più lo sguardo dalle dimensioni generali, politiche, pedagogiche, legislative alla realtà concreta della scuola, con uno *zoom* progressivo che, grazie anche all'indagine di tipo locale, ha portato alla luce un'immensa quantità di fonti nuove che, indagate con i criteri metodologici della ricerca storico-educativa, stanno lentamente rivedendo la narrazione stessa della storia della scuola.² L'incontro con la storiografia internazionale, specie quella spagnola e portoghese, ha favorito altresì lo sviluppo anche in Italia del tema della trasformazione di queste fonti nuove da oggetti di indagine scientifica a vero patrimonio storico-educativo da conoscere, conservare in luoghi adeguati e valorizzare per il vasto pubblico e per la formazione della gioventù e degli insegnanti³. Anche in Italia si sono moltiplicati gli studi e

¹ Sul concetto di cultura scolastica, di blackbox of schooling e di cultura materiale della scuola rinvio a JULIA, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique», NÓVOA, António; DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMERIER, Ervin W. (ed.). «The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives», *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, 1 (1995), p. 353-382; JULIA, Dominique. «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3 (1996), p. 119-148; ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga De Duero Soria: Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), 2007; BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL MAR POZO ANDRÉS, María. *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*. Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011; VIÑAO FRAGO, Antonio. «La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educação*, 35/1, (benero-abril 2012), p. 7-17; MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas: actas del 1º Workshop Italo-Español de Historia de la cultura escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: EUM, 2013; ESCOLANO BENITO, Agustín. *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta la Carta, 2016; MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola*. Milano: FrancoAngeli, 2016; VIDAL, Diana Gonçalves, PAULO, Andre. «School Culture», George Noblit (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education* (Online). New York: Oxford University Press, 2018.

² D'ASCENZO, Mirella. «Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale», *Espacio, tiempo y Educación*, 3/1 (2016), p. 249-272; BARAUSSE, Alberto; GHIZZONI, Carla; MEDA, Juri. «Editoriale «Il campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa», *Rivista di storia dell'educazione*, IV/1 (2018), p. 7-14.

³ SANI, Roberto. «La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodolo-

le riflessioni epistemologiche sui beni culturali della scuola⁴ e sul patrimonio storico-educativo, inteso come «complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo»⁵. Se da un lato sono proseguite le ricerche sul significato delle nuove fonti soprattutto della cultura materiale della scuola, è apparso via via sempre più urgente identificare i luoghi in cui esse sono collocate – archivi, scuole, biblioteche – ma anche individuare luoghi in cui raccogliere, conservare e valorizzare tali fonti in modo da preservarli dall'oblio. Ecco così la nascita in Italia di numerosi musei della scuola e dell'educazione, sulla scia di esperienze già attive all'estero, specie in area spagnola.⁶ In Italia la prima esperienza museale di questo tipo è presente a Roma come Museo della Scuola e dell'Educazione – MUSED, che risale all'ottocentesco *Museo di Istruzione e di Educazione* – il primo di numerose esperienze di musei scolastici dall'Ottocento ad oggi⁷ – voluto dal ministro Ruggiero Bonghi, poi trasformato in *Museo Pedagogico* con Luigi Credaro e Giuseppe Lombardo Radice e diretto ora dal Prof. Lorenzo Cantatore. Nel 1993 all'interno dell'Università di Padova è sorto il Museo dell'Educazione che conserva un ampio patrimonio relativo all'educazione propriamente scolastica, ma anche l'educazione infantile, familiare ed extra-scolastica.⁸ Al 2010 risale il Museo della Scuola «Paolo e

giche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine», BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Atti dell'incontro Internazionale di Studi di Campobasso 2/3 Maggio 2018. Brescia-Lecce: Pensa Multimedia, 2020, p. 35-48. Per il contesto spagnolo si rinvia allo studio di RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2010 e per quello portoghese cfr. MOGARRO, Maria João (ed.). *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas*. Lisboa: Colibri, IEUL, 2013.

⁴ FERRARI, Monica. «I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008), p. 21-26.

⁵ MEDA, Juri. «La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano», MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, op. cit., p. 169, di recente tematizzato in MEDA, Juri. «Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?», CAGNOLATI, Antonella; BOSNA, Vittoria (ed.). *Itinerari nella storiografia educativa*. Bari: Cacucci Editore, 2019, p. 193-154.

⁶ ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (ed.). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Sevilla: Ediciones Trea – Editorial Universidad de Sevilla, 2016.

⁷ BARAUSSE, Alberto. «Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni transnazionali», BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, op. cit., p. 109-150; BRUNELLI, Marta. *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: Eum, 2020. Sul Museo di Roma cfr. <https://www.uniroma3.it/en/articoli/mused-museo-della-scuola-e-delleducazione-mauro-laeng-139334/> (ultimo accesso: 30.03.2021).

⁸ Cfr. <https://www.musei.unipd.it/it/educazione> (ultimo accesso: 30.03.2021).

Ornella Ricca» all'interno dell'Università di Macerata, come emanazione del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico.⁹ Nel 2007 è stata costituita un'importante collezione scolastica all'interno del Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige presso la sede di Bressanone della Libera Università di Bolzano.¹⁰ Nel 2013 è sorto invece il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise, strettamente collegato al Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia.¹¹ Proprio a partire da tali realtà museali e dalle ricerche sul patrimonio storico educativo sono state costituite alcune società scientifiche finalizzate alla promozione di questo filone di indagine tra cui si segnala la SEPHE (*Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*) nel 2004 – accanto a quella più antica SEDHE (*Sociedad Española de Historia de la Educación*) esistente dal 1989 e in Italia la recente costituzione della SIPSE (Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico educativo) nel 2017,¹² che sta sviluppando proprio le linee di ricerca connesse allo studio, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico educativo.

2. CULTURA MATERIALE E MUSEI DELLA SCUOLA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La *rivoluzione* della storiografia scolastica degli ultimi decenni ha portato alla luce nuove fonti della cultura materiale della scuola che, un tempo, erano state utilizzate come strumenti della didattica dei docenti; pertanto, lo studio di tali fonti offre elementi imprescindibili per comprenderne la funzione e l'uso in aula da parte degli insegnanti e per rivedere quindi le nostre conoscenze sulla storia stessa della professionalità docente. Infatti essa era sempre stata indagata sul piano della normativa, connessa alla formazione iniziale, allo stato giuridico, al rapporto con le autorità, alle forme di

⁹ Cfr. <http://museodellascuola.unimc.it/> (ultimo accesso: 30.03.2021).

¹⁰ Cfr. <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-south-tyrol-educational-history/> (ultimo accesso: 30.03.2021).

¹¹ Cfr. <https://www.unimol.it/https-www-unimol-it-ricerca/centri/ce-s-i-s/museo-della-scuola/> (ultimo accesso: 30.03.2021).

¹² BRUNELLI, Marta. «La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)», *History of Education & Children's Literature*, XII/2 (2017), p. 653-665; cfr. il sito <http://www.sipse.eu/> (ultimo accesso: 25.03.2021).

associazionismo per le battaglie rivendicative e culturali più generali, oppure sul piano teorico, legato sia al modello ideale sia di tipo filosofico-pedagogico (froebeliano, montessoriano, idealista ecc.) sia di tipo politico (socialista, fascista, comunista ecc.), sia di un più generale «dover essere» connesso alle rappresentazioni sociali diffuse del maestro/prete laico e della maestra/suora laica fondate su una vocazione magistrale originaria e costitutiva. Proprio la *rivoluzione storiografica* degli ultimi decenni nel campo della storia della scuola ha evidenziato la centralità della cultura scolastica realmente prodotta in aula, il ruolo della cultura materiale concreta dei libri, dei quaderni, delle suppellettili, della strumentazione scientifica, dei cartelloni, dello spazio articolato come setting didattico in una quotidianità retta dalla scansione del tempo e della campanella. La ricerca storiografica ha cercato, e sta ancora cercando, di cogliere la ricchezza di tali fonti per giungere al cuore della didattica e della cultura scolastica, nella cosiddetta «scatola nera della scuola», come se fosse una sorta di moderna «videoanalisi» per cogliere l'azione didattica «in atto».¹³ Purtroppo, tale opportunità non è realmente possibile, essendo azioni del passato e per questo la ricerca ha cominciato ad indagare gli archivi scolastici, che conservano i registri e i giornali di classe (in cui i docenti annotavano lo svolgersi delle attività), ma anche le biografie magistrali (specie di docenti meno famosi ed emergenti dalla ricerca locale),¹⁴ così come le memorie individuali degli insegnanti in forma di lettere, autobiografie, memorie, veri egodocumenti dai quali emergono sprazzi di vita vissuta, emozioni, aspettative, riflessioni sull'operato svolto e a volte anche forme di rifiuto del lavoro da svolgere.¹⁵ Non mancano le ricerche che contemplan l'uso delle fonti orali tramite interviste, videointerviste ad insegnanti, miranti

¹³ CIANI, Andrea; FERRETTI, Federica; VANNINI, Ira. «La videoanalisi nella formazione della professionalità degli insegnanti. Presentazione di un disegno di ricerca», NOTTI Achille Maria, *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, 2017, p. 209-222.

¹⁴ D'ASCENZO, Mirella. «Le biografie degli insegnanti come patrimonio storico-educativo e scolastico», BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, op. cit., p. 415-432; D'ASCENZO, Mirella. «The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia», *Rivista di storia dell'educazione*, 5/1 (2018), p. 153-171.

¹⁵ Sul concetto di egodocumento cfr. VIÑAO FRAGO, Antonio. *Teachers' egodocuments as a source of classroom history. The case of autobiographies, memoirs, and diaries*, BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, Maria (Eds.). *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*, op. cit., p. 141-157; MORANDINI, Maria Cristina. «Telling a story, telling one's own story: teachers' diaries and autobiographical memories as sources for a collective history», YANES CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (ed.). *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*. Cham: Springer, 2017, p. 115-117.

a raccogliere la memoria magistrale ma anche notizie sulle pratiche educative e didattiche attuate nel tempo.¹⁶ Si delinea un'identità magistrale molto più plurale e complessa di quanto noto fino a qualche decennio fa, meno «ideale» e «legale», più veritiera e soprattutto «in azione», contestuale al suo tempo o in forma di memoria successiva all'azione educativa e didattica. Si delinea un'identità magistrale intesa come professionalità docente capace di scelte concrete e creative, nel senso di empiricamente creative, giocate tra teoria appresa e pratica didattica, quella 'cultura empirica della scuola' indicata da Agustín Escolano, che contraddistingue l'azione docente in maniera unica e irripetibile. La professionalità magistrale è caratterizzata dall'utilizzo della strumentazione didattica che oggi chiamiamo «cultura materiale della scuola», tramite la quale si è attuato il processo di insegnamento e apprendimento nel passato, le discipline scolastiche, i saperi formali e informali, i valori e i modelli di socializzazione da comunicare per educare al vivere civile nella comunità. Ecco così che, sul piano storiografico, ogni piccolo oggetto di scuola, dal libro di testo al quaderno, dal cartellone al registro, assume una molteplice valenza euristica quale spia,¹⁷ traccia del passato educativo e scolastico, vero e proprio *documento* e fonte da interrogare per cogliere i molteplici risvolti di una innegabile complessità dei processi formativi e scolastici a tutti i livelli sul piano della ricerca storico-educativa. Ogni oggetto di scuola, tuttavia, costituisce una fonte utile anche per la formazione dei docenti, poiché offre numerosi elementi per avviare un processo di storicizzazione delle pratiche educative e didattiche, che solo in superficie appaiono eterne ed immutabili, ma invece sono frutto di «lunghe durate», di continuità e discontinuità da conoscere di cui comprendere i legami con i contesti politici, sociali, culturali e pedagogici coevi. L'incontro con gli oggetti del passato offre così la possibilità di superare il livello superficiale di una storia della scuola e della professione docente

¹⁶ BARAUSSE, Alberto. «E non c'era mica la Bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica», CAVALLERA, Hervé Antonio (ed.). *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 2013, p. 539-560; TARGHETTA, Fabio. «Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies», YANES CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (ed.). *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, op.cit., p. 157-164; PACIARONI, Lucia. *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche e educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*. Macerata: Eum, 2020.

¹⁷ GINZBURG, Carlo. «Spie. Radici di un paradigma indiziario», ID., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi, 1986, p. 158-193; LEVI, Giovanna. «A proposito di microstoria», BURKE, Peter (ed.). *La storiografia contemporanea*. Roma: Laterza, 1993, p. 111-134; REVEL, Jacques (ed.). *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*. Roma: Viella, 2005.

«ideale» o «legale» per penetrare a sempre più profondi livelli stratigrafici nella storia dei curricula scolastici, dei programmi didattici, dell'editoria scolastica, della cultura ecc. e acquisire così quella dimensione storica dell'istituzione scolastica e della professione docente che appare davvero necessaria per non restare intrappolati nel presente, costituito da «scoperte» e innovazioni pedagogiche che spesso, all'occhio dello storico della scuola e dell'educazione, appaiono «già viste». Gli oggetti di scuola quindi costituiscono un documento importante del passato scolastico e fungono anche da monumento nel senso latino del *monere*, cioè insegnano, ammoniscono,¹⁸ riferiscono di un passato e quindi costituiscono una testimonianza da preservare dalla distruzione e dall'oblio, quindi da recuperare, conservare e valorizzare per metterlo a disposizione di tutti ed anche dei futuri insegnanti ed educatori, al fine di accrescere la propria consapevolezza e coscienza critica della scuola e della propria funzione docente.

In tale direzione si sono da tempo spinti i musei della scuola anche in Italia con attività educative rivolte alla formazione dei docenti e degli educatori. Dapprima il Museo dell'Educazione di Padova ha promosso numerose attività didattiche rivolte a scuole di ogni ordine e grado ed anche agli studenti e studentesse dei corsi di Scienze della formazione primaria, con proposte che spaziavano da visite guidate a percorsi tematici specifici.¹⁹ Anche il Museo di Macerata ha sviluppato numerose iniziative, laboratori e attività didattiche nel corso degli anni, come luogo di innovazione didattica scientificamente fondata, fino ad inserire il *Laboratorio Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca»* (tenuto da Anna Ascenzi in coteaching con Marta Brunelli) come corso a scelta (di n. 60 ore per n. 6 CFU) all'interno del Piano di studi della Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria (LM-85bis) dall'anno accademico 2017-2018.²⁰ Anche il Museo della scuola e dell'educazione

¹⁸ Sul concetto di documento/monumento, si rinvia a LE GOFF, Jacques. «Documento/Monumento», *Enciclopedia*. Torino: Einaudi, 1978, vol. V, p. 38-43.

¹⁹ Si segnala, a mero titolo di esempio, ZAMPERLIN, Patrizia; LAGO, Romana Francesca, PIZZANI, Anna Lucia (ed.). *Studiare una scuola per fare scuola. L'istituto Scalcerle in Padova dal 1869*. Treviso: Canova, 2013; cfr. <https://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione/visite-guidate> (ultimo accesso: 30.03.2021).

²⁰ BRUNELLI, Marta. «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*, 1/26 (2015), p. 121-141; BRUNELLI, Marta. *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; ASCENZI, Anna; BRUNELLI, Marta. «I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata», BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, op. cit., p. 238-246.

popolare dell'Università del Molise ha promosso numerose pregevoli iniziative rivolte alla cittadinanza, alle scuole ed alla specifica formazione degli insegnanti, come forma di innovazione didattica centrata proprio sulle collezioni raccolte e sull'allestimento dell'aula su cui avviare forme di riflessione storico-educativa critica.²¹

3. QUANDO IL MUSEO DELLA SCUOLA NON C'È

Non tutte le sedi universitarie in Italia sono dotate di un museo della scuola e/o dell'educazione. Le circostanze fortunate che hanno favorito la nascita di tali musei in alcune sedi e non in altre sono molteplici e scaturiscono non solo dalla volontà di gruppi o persone, ma da specifiche condizioni istituzionali. In assenza di tale risorsa le possibilità di offrire agli aspiranti docenti gli oggetti di scuola come «spie» del passato educativo e scolastico sono numerose. Da un lato, è possibile mettere a disposizione, nella stessa aula di lezione universitaria, la consultazione di materiali come libri, quaderni, suppellettili, carte geografiche ecc. oppure promuovere il recupero di tali elementi della cultura materiale da parte degli stessi studenti nelle soffitte, cantine, garage, mute e dimenticate eredità familiari custodite da generazioni per affetto e nostalgia. Dall'altro, è possibile offrire la visione di oggetti depositati presso istituzioni del territorio, come scuole, archivi, musei di varia natura, nella formula di visite guidate, nonché studiare accedere alle forme di musei della scuola digital/virtuali presenti in Italia e nel mondo. Ovviamente le tre possibilità sono tutte fruibili all'interno del percorso di lezioni, a seconda delle opzioni del docente universitario, secondo la propria specifica progettualità didattica. A riguardo, l'insegnamento di Storia della scuola dell'Università di Bologna nel corso degli ultimi anni ha sistematicamente utilizzato il materiale scolastico presente nel Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna. Si tratta di un museo particolare, che raccoglie tre armadi contenenti ciascuno trenta cassette con oggetti dei tre regni della natura, accompagnati da opuscoli-guida descrittivi delle collezioni ad uso degli insegnanti. Tale museo era stato organizzato ed allestito nel secondo Ottocento dalla Società degli insegnanti

²¹ ANDREASSI, Rossella; BARAUSSE, Alberto. «Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel sistema museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica», BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, op. cit., p. 271-298.

della provincia di Bologna insieme a Luigi Bombicci, professore di mineralogia presso l'ateneo bolognese, su incarico del presidente della Società stessa, il prof. Pietro Siciliani.²² Questo museo era ipotizzato come *circolante* cioè ad uso degli insegnanti elementari che potevano prendere un cassetto, portarlo in classe e, con l'aiuto dell'opuscolo-guida, svolgere la lezione in aula. Questi oggetti – appartenenti ai tre regni della natura – si prestavano sia a lezioni di scienze sia di storia e di lingua italiana, secondo le linee dell'insegnamento oggettivo caro al positivismo pedagogico e didattico dell'epoca e sul quale peraltro lo stesso Bombicci aveva scritto e pubblicato.



Armadio degli animali.

Fonte: Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna



Armadio dei vegetali, particolare.

Fonte: Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna

Tale museo era stato utilizzato per la formazione degli insegnanti elementari dai primi del Novecento fino agli anni Venti, per poi entrare nell'oblio ed essere recuperato negli anni Ottanta del Novecento dal Comune di Bologna, che lo aveva inserito tra le offerte delle *aule didattiche decentrate* del territorio teorizzate da Franco Frabboni e dall'Università di Bologna,²³ ponendo a

²² D'ASCENZO, Mirella; VIGNOLI, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*. Bologna: Clueb, 2008.

²³ Negli anni Ottanta era teorizzata l'idea di una scuola capace di utilizzare in modo integrato il territorio e la città con le sue molteplici risorse, tra cui i musei, le pinacoteche, i centri per anziani ecc. come «aule

disposizione le collezioni ed altri materiali per la formazione scientifica degli alunni di ogni ordine e grado con numerose e diversificate attività, molto apprezzate dalle scuole del territorio.²⁴

Negli ultimi dieci anni il Museo didattico «Luigi Bombicci» è stato visitato ogni anno anche dagli studenti dell'insegnamento della Storia della scuola interno al Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, tramite una visita guidata che si inseriva pienamente nella didattica universitaria per la formazione iniziale dei docenti. L'uscita didattica era progettata durante le lezioni per introdurre alla materialità educativa del positivismo, in precedenza illustrato sul piano teorico-pedagogico e legislativo. La visita guidata delle collezioni degli armadi del Museo didattico «Luigi Bombicci» permette proprio di entrare in contatto con fonti materiali da interrogare nelle loro sedimentazioni storiche e didattiche; non si tratta, infatti, solo di vedere e toccare un oggetto del passato, quanto di interrogarlo sul suo significato storico e pedagogico, nonché sul suo uso didattico all'epoca. Ciò favorisce l'ingresso nella storia della didattica, intrecciando la dimensione teorica con quella della strumentazione didattica costruita ad hoc specie per l'insegnamento delle scienze, ma anche delle pratiche didattiche realmente agite nella scuola e, soprattutto, per cogliere le continuità e discontinuità dell'insegnamento oggettivo nella scuola. Gli studenti e le studentesse normalmente restano stupite di fronte alla «bellezza» di alcuni materiali, ma soprattutto rimangono meravigliate nel comprendere il passaggio da una didattica frontale e, verbalista alla didattica della nomenclatura centrata sull'associazione dell'immagine di un oggetto al nome in voga nel primo Ottocento, fino alla sostituzione delle immagini con le cose e, gli oggetti nel positivismo didattico del secondo Ottocento, poi accantonato durante l'attualismo pedagogico di Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice ma sempre vivo dell'assunto, antico quanto nuovo, della centralità dell'esperienza diretta come elemento cruciale dell'apprendimento.

Nella sede del Museo didattico «Luigi Bombicci» sono presenti anche alcune collezioni didattiche portatili che raccontano dei musei commerciali ampiamente diffusi dal secondo Ottocento e presenti nei cataloghi editoriali di materiale scolastico delle case editrici Paravia e Vallardi. Queste collezioni-

didattiche decentrate» con cui costruire progettualità didattiche. A riguardo si rinvia al classico Frabboni, Franco. *Il sistema formativo integrato*. Teramo: Giunti & Lisciani, 1989.

²⁴ D'ASCENZO, Mirella; VIGNOLI, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento*, op. cit., specie p. 186-218.

musei erano maneggevoli e pertanto da utilizzare più agevolmente in classe per le lezioni di scienze, e sono ancor oggi presenti negli scantinati degli edifici scolastici e di recente sono diventati anche oggetto di studio storico-educativo.²⁵



Collezione «Paravia» di minerali, metalli e leghe. Fonte: Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna.



Collezione «Paravia» di minerali, metalli e leghe, interno. Fonte: Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna

Nella sede del Museo didattico Bombicci di Bologna gli studenti dei Corsi di Scienze della formazione primaria accedono anche ad un piccolo spazio allestito ad aula-museo, dotata di due soli banchi biposto in legno con alcuni libri, una cattedra, una lavagna e armadi ricchi di suppellettili scolastiche, materiali froebeliani, oggetti di scuola appartenenti al dottor Roberto Vignoli, il direttore didattico che ha sempre custodito il Museo e avviato l'aula didattica decentrata a metà degli anni Ottanta, in un fecondo rapporto tra scuola statale e Assessorato all'istruzione del Comune di Bologna.

²⁵ D'ASCENZO, Mirella. «A didactic instrument of historical and educational interest: the case of the Luigi Bombicci Scientific Didactic Museum», BADANELLI, Rubio Ana Maria; POVEDA SANZ, Marcelo; RODRIGUEZ GUERRERO, Carmen (ed.). *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad complutense de Madrid MCF Textos, 2014, p. 411-419; D'ASCENZO, Mirella. «I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)», GONZALEZ, Sara; MEDA, Juri; MOTILA, Xavier; POMANTE, Luigiaurelio (Eds.). *La Práctica educativa, Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: Farenhouse, 2018, p. 939-948; D'ASCENZO, Mirella. «I musei didattici tra Ottocento e Novecento in Italia come fonti per la storia della scuola e patrimonio storico educativo», ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; MEDA, Juri, (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*. Macerata: EUM, 2020, p.171-189; BRUNELLI, Marta. «Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922)» *History Of Education & Children's Literature*, XIII/2 (2018), p. 469-510.

La visita guidata si sposta dalle collezioni di Bombicci all'aula e ciò permette la riflessione sulla costruzione storica del *setting* d'aula tradizionale, caratterizzato dalla trasmissione dei contenuti d'insegnamento in maniera frontale e passiva, tramite il mero ascolto dell'insegnante. L'analisi storico-educativa della lavagna, dalle sue origini agli sviluppi successivi fino alla Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) attuale, così come del banco scolastico, della cattedra, del libro di scuola e dei quaderni arricchiscono la visita mettendo in dialogo passato e presente della scuola, fino alle riflessioni sul banco a rotelle introdotto di recente nella scuola italiana durante l'emergenza Covid.

Ecco così che la cultura materiale della scuola e il patrimonio storico educativo, pur in assenza di musei dedicati alla storia della scuola e dell'educazione, può fungere comunque alla costruzione di quella dimensione storica della scuola e della didattica che appare imprescindibile per una professionalità docente critica, fondata sulla conoscenza e assunzione di consapevolezza dell'evoluzione storica dei processi formativi, della cultura materiale della scuola e della didattica di ieri per l'oggi e per il domani.

Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti *The school museum as a tool for continuing education for teachers*

Francesca Davida Pizzigoni
f.pizzigoni@indire.it
Università di Torino (Italia)

Data de recepció de l'original: març de 2021

Data d'acceptació: juliol de 2021

RIASSUNTO

L'articolo, facendo riferimento all'esperienza maturata negli ultimi 10 anni a Torino (Italia) attraverso il progetto «Vuoi costruire il tuo museo scolastico?» e la relativa rete di scuole che si è creata attorno ad esso, punta a valutare il ruolo del museo scolastico nella formazione continua degli insegnanti. In particolare, illustra il percorso di formazione iniziale e continua sul tema del patrimonio storico-educativo proposto ai docenti che aderiscono al progetto e cerca di tracciare un possibile modello di fruizione del museo scolastico come motore di innovazione pedagogica ed educativa attraverso formazione continua degli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: museo della scuola, formazione continua, insegnanti, ambiente di apprendimento, innovazione.

ABSTRACT

The article, referring to the experience achieved in the last 10 years in Turin (Italy) through the project «Do you want to build your school museum?» and the related school network that has been created around it, aims to evaluate the role of the school museum in the continuous training of teachers. In particular, it illustrates the initial and continuing training path on the subject of historical-educational heritage proposed to teachers who adhere to the project, and it tries to trace a possible model of the use of the school museum as an engine of pedagogical and educational innovation through continuous teacher training.

KEYWORDS: school museum, continuing education, teachers, learning environment, innovation.

RESUM

L'article fa referència a l'experiència assolida els darrers 10 anys a Torí (Itàlia) a través del projecte «Voleu construir el vostre museu escolar?» i la xarxa relacionada d'escoles que s'ha creat al seu voltant, té com a objectiu avaluar el paper del museu escolar en la formació contínua dels professors. En particular, il·lustra el camí de formació inicial i continuada sobre el tema del patrimoni historicoeducatiu proposat als docents adherits al projecte i intenta traçar un possible model d'ús del museu escolar com a motor d'innovació pedagògica i educativa mitjançant la formació del professorat.

PARAULES CLAU: museu escolar, formació continuada, professors, entorn d'aprenentatge, innovació.

Accanto al valore ormai assodato nell'ambito della ricerca scientifica, lo sviluppo della ricerca storiografica ha portato a riconoscere inequivocabilmente il ruolo del patrimonio storico-educativo, in termini di contributo all'acquisizione di conoscenze e competenze tra gli studenti e tra i cittadini.¹ Meno

¹ A mero titolo esemplificativo, si veda: ESCOLANO, Agustín. «La cultura patrimonial de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI*, 28/2 (2010), p. 43-64; BRUNELLI, Marta; PATRIZI, Elisabetta. «School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes», *History of Education & Children's Literature*, VI/2 (2011), p. 507-524; VIÑAO FRAGO, Antonio. «La

indagato risulta essere, al momento, quanto tale patrimonio possa contribuire a uno sviluppo professionale della categoria docente.² Per meglio dire, in realtà, lo studio del patrimonio scolastico nella fase della formazione iniziale del futuro docente è stato introdotto già da alcuni anni con successo nell'offerta formativa di diversi Atenei.³ Allo stesso modo, molti Musei della Scuola dipendenti da realtà universitarie offrono momenti di formazione, riflessione e approfondimento rivolti ai docenti in servizio.⁴ L'aspetto che invece sembra presentare ancora margine di approfondimento risulta essere la riflessione sul *se e come* un museo scolastico – realizzato quindi all'interno della singola scuola attraverso la valorizzazione del proprio patrimonio scolastico – possa contribuire a quella pratica di studio e riflessione continua che rende il docen-

historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación», *Educação*, vol. 35/1 (2012), p. 7-17; GIMÉNEZ, Jesús Estepa. *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2013; MEDA, Juri; BADANELLI, Ana María (ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata, EUM: 2013; BADANELLI, Ana María; POVEDA, María; RODRÍGUEZ, Carmen. *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014; ÁLVAREZ, Pablo. «Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro», *Educación Patrimonial*, 6 (2014), p. 89-99; DAVILA, Pauli; NAYA, Luis Maria (ed.), *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*. Erein: Donostia—San Sebastian, 2016; BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: Franco Angeli, 2018; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (ed.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: UFES, 2018; ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; Meda, Juri (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM, 2020.

² DELGADO, María Ángeles; DAMIÁN LÓPEZ José. «La recuperación del material científico de los gabinetes y laboratorios de física y química de los institutos y su aplicación a la práctica docente en Secundaria», DIAZ PALACIES, Rafael (ed.). *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las reformas educativas y la Convergencia Europea*. San Sebastián: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 2004, p. 361-366; LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián; MARTÍNEZ RUIZ FUNES, María José; MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana. «Patrimonio, cultura material e innovación docente: Propuestas y experiencias», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 26 (2015), p. 89-120; PACIARONI, Lúcia. «Il patrimonio storico educativo tra ricerca e didattica della storia», *History of Education & Children's Literature*, XIII/1 (2018), p. 637-644.

³ Rispetto all'offerta degli Atenei italiani si veda: SANI, Roberto. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», *Revista Linhas*, 20/44 (2019), p. 53-74.

⁴ Rispetto al panorama italiano, mi riferisco al Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata, al Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università di Roma Tre, al Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise; al Museo dell'Educazione dell'Università di Padova; al Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione nel Sud-Tirolo della Libera Università di Bolzano. Per approfondimenti sul ruolo offerto dai Musei universitari del patrimonio storico-educativo si veda: ASCENZI, Anna; BRUNELLI, Marta. *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce: Pensa MultiMedia, 2020, p. 237-246.

te un *reflective practitioner* capace di ottenere sviluppo professionale.⁵ Il museo scolastico ha la capacità di supportare una formazione in servizio, per cui il docente si trasforma in ricercatore e amplia le proprie conoscenze e competenze proprio attraverso l'azione con il museo scolastico?⁶

Un contributo alla riflessione può scaturire dall'analisi dell'esperienza torinese. In questa città, la creazione negli ultimi cinque anni di una Rete tra le scuole che hanno realizzato nella loro sede il museo scolastico ha dato modo di sviluppare attività di formazione tra pari e di indagare come la presenza di un museo scolastico nel proprio istituto possa impattare sul modo di fare didattica, così come sullo sviluppo personale e professionale del docente.

I. IL CONTESTO: IL «CASO» DEI MUSEI SCOLASTICI TORINESI

Ormai dal 2011 a Torino si è sviluppato un progetto intitolato *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?* che mira alla salvaguardia e valorizzazione del patrimonio storico delle singole scuole attraverso il coinvolgimento diretto di alunni e docenti. L'obiettivo è quello di accompagnare gli istituti in un graduale processo di riappropriazione del proprio patrimonio che abbia ricadute concrete e stabili nel tempo, capaci di impattare sulla didattica quotidiana. Il progetto è stato ideato e promosso dalla Città di Torino (Servizio Archivi, Musei e Patrimonio Culturale) e dall'Associazione Strumento Testa,⁷ e prevede una prima fase di creazione partecipata del museo scolastico e una seconda fase di implementazione, prosecuzione dello studio sul patrimonio e utilizzo didattico del museo stesso. In questi dieci anni di attività si sono realizzati quindici musei scolastici in scuole di ogni ordine e grado di Torino

⁵ SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. Si veda anche FABBRI, Loretta; STRIANO, Maura; MELACARNE, Claudio. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli, 2008.

⁶ La formazione in servizio per i docenti, in Italia, è regolamentata dalla legge 107 del 2015 che la rende «obbligatoria, permanente e strategica» ed è normata dal DM 797/2016 che vede la formazione in servizio come strumento di sviluppo professionale. Le modalità di svolgimento della formazione in servizio vengono deliberate dal Collegio dei docenti, sulla base del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) della scuola, e sono orientate a un quadro di sviluppo e miglioramento continui.

⁷ Nelle persone rispettivamente di Franca Treccarichi in qualità di referente del portale Musiescuol@ della Città di Torino e di Francesca D. Pizzigoni in qualità di allora presidente dell'Associazione Strumento Testa.

e cintura,⁸ accomunati da una visione condivisa del concetto di museo scolastico stesso. Infatti, il principio di base del progetto è quello di intendere un museo scolastico non come luogo chiuso, deposito – pur organizzato – di cimeli od omaggio alla storia passata della propria scuola, bensì come laboratorio attivo, capace di adeguarsi alle esigenze contemporanee degli istituti scolastici in cui viene realizzato.⁹ Ben lontano dal voler sminuire il ruolo del museo scolastico come momento di salvaguardia della materialità storica, nell'accezione in cui viene inteso nel progetto torinese esso si riallaccia profondamente alla sua identità storica quando, sulla scia del positivismo e del metodo oggettivo, le prime raccolte di oggetti erano funzionali alle lezioni quotidiane.¹⁰ Realizzare all'interno della propria scuola un museo scolastico aderendo al progetto in questione significa dotare l'istituto, attraverso il recupero dei suoi materiali storici, di un nuovo ambiente di apprendimento, capace di rappresentare potenzialmente tutte le discipline e di consentire infiniti percorsi interdisciplinari che, partendo dal passato, arrivino a supportare la didattica odierna e favoriscano il protagonismo dell'alunno nel proprio percorso di apprendimento.¹¹ Ma tralasciando in questa sede le ricadute sull'alunno, il museo scolastico riesce a superare la più consueta visione binaria «ambiente di apprendimento-impatto sull'alunno» per andare in questo caso a divenire ambiente di apprendimento e di formazione continua anche per il docente. Nell'esperienza di Torino, infatti, proprio dai docenti delle scuole che avevano partecipato a *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?*

⁸ Scuole primarie Santorre di Santarosa, XXV Aprile, Muratori, Rayneri, Cena, Lessona, Padre Gemelli, Margherita di Savoia, Gabelli e Pestalozzi di Torino; IC di Altessano (TO); scuole secondarie di I grado Rosselli e Perotti di Torino; scuole secondarie di II grado Liceo Einstein e Istituto Tecnico Industriale e Professionale «Internazionale» mentre sono in corso di realizzazione i musei scolastici della scuola primaria e secondaria di I grado di Settimo Torinese (To) e dell'IIS Bodoni Paravia di Torino.

⁹ Sul significato di museo scolastico adottato nell'ambito del progetto «Vuoi costruire il tuo museo scolastico?» si veda: MORANDINI, Maria Cristina; PIZZIGONI Francesca Davida. *Tra ricerca e didattica: le peculiarità del caso torinese*, ASCENZI, Anna; COVATO, Carmen; MEDA, Juri (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, op.cit., p. 51-69.

¹⁰ Sull'identità del museo scolastico nelle sue origini si veda la voce «musée scolaire» in BUISSON, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris: Hachette, 1887. Allo stesso modo si veda: FORNARI, Pasquale. *Museo scolastico*. Torino: Paravia, 1893; ZACCARIA, Antonio. *A proposito del museo scolastico*. Ferrara: Tipografia Taddei, 1894.

¹¹ Sulla progettazione didattica all'interno di un museo della scuola si veda BRUNELLI, Marta, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico*, op. cit., in particolare il capitolo 1; PIZZIGONI, Francesca Davida, «Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco», *Form@re*, 15/ 3 (2015), p. 142-158; PIZZIGONI, Francesca Davida. «L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi», *Formazione & Insegnamento*, XVIII/1 (2020), p. 17-29.

è nato il desiderio di proseguire il percorso di studio e approfondimento del museo e dei materiali che in esso erano confluiti attraverso il progetto, e di mantenere i contatti con le altre realtà scolastiche che avevano vissuto la stessa esperienza. Su queste basi, nell'ambito delle leggi sull'Autonomia scolastica e nell'espletamento delle funzioni educative istituzionali (volte ad ampliare la loro offerta formativa facendo riferimento all'istituto giuridico introdotto dall'articolo 7 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275), si è costituita una Rete tra le scuole che avevano realizzato un museo scolastico all'interno della propria sede. La «Rete dei Musei Scolastici» ha così visto la luce il 2 novembre del 2015 con lo scopo di creare un'occasione strutturata e durevole di incontro, scambio e approfondimento sul patrimonio storico-educativo e sul museo scolastico. Fin dal suo documento istitutivo è stato sottolineato l'aspetto della formazione congiunta e continua dei docenti che intendono lavorare sul tema, unitamente allo studio dei possibili impatti del museo sugli aspetti metodologici.¹² La Rete, coordinata dalla Direzione Didattica Gabelli, è costituita da scuole di differente ordine e grado cui si somma la significativa partecipazione istituzionale, attraverso un Protocollo di intesa, della Città di Torino. Quest'ultima, oltre a un supporto nel coordinamento e nella divulgazione delle attività, porta con sé un riconoscimento di valore alla Rete rispetto ai bisogni dell'intera città e al suo programma culturale ed educativo. L'Indire (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa) offre il suo supporto scientifico alle attività della Rete. Rispetto allo specifico tema della formazione docenti, all'interno del citato Accordo di rete, viene ben espresso come la «Rete dei Musei Scolastici» riconosca come proprio elemento identitario sia la formazione comune iniziale, che consente di godere di una «impostazione coerente e condivisa» del lavoro sul museo scolastico, sia quella successiva, che permette una «formazione continua e condivisa», attuata attraverso collaborazioni tra scuole o anche con il contributo di realtà esterne.¹³

¹² Il documento istitutivo della «Rete dei Musei Scolastici» è reperibile all'indirizzo: http://www.comune.torino.it/museiscuola/bm-doc/accordo_di-_rete.pdf (ultimo accesso: 15.02.2021).

¹³ *Ibidem*.

2. LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI ALL'INTERNO DEL PROGETTO «VUOI COSTRUIRE IL TUO MUSEO SCOLASTICO?»

I docenti che intraprendono il percorso di creazione del museo scolastico generalmente non hanno avuto una precedente formazione rispetto al patrimonio storico-educativo e, di conseguenza, pur scegliendo di iniziare a lavorare sul tema, hanno necessità di un'introduzione sia teorica sia pratica. Per questa ragione è previsto un ciclo di incontri preliminari in cui il primo tema è la presentazione della storia del museo scolastico fin dalle sue radici ottocentesche, con particolare attenzione alla sua identità e alle differenze rispetto ai musei pedagogici o ai musei della scuola. La comprensione profonda del concetto di museo scolastico consente, infatti, di impostare correttamente il lavoro e di far comprendere fin dalle fasi iniziali la tipologia di prodotto che si andrà a realizzare, canalizzando così i futuri utilizzi. Il secondo macro-tema della formazione è legato a un percorso di avvicinamento alla conoscenza diretta dei materiali del patrimonio storico educativo da parte dei docenti: questi incontri, dal taglio pratico e attivo, si incentrano su esercizi di osservazione e analisi dell'oggetto didattico storico, sulla sua interpretazione, sull'attribuzione di significati, ricostruzione di legami. Si tratta di un momento complesso, perché il docente non è di per sé un esperto di storia della scuola e della materialità scolastica, così come spesso non conosce a fondo la storia del proprio istituto scolastico. Per questa ragione, sia questa fase di formazione iniziale, sia la fase successiva di lavoro con le classi di costruzione del museo scolastico, vengono realizzate con il supporto di uno storico della scuola, esterno all'istituto, che collabora al progetto. D'altra parte, sta proprio allo storico della scuola e dell'educazione, secondo i nuovi ruoli che lo sviluppo recente della ricerca storiografica gli ha assegnato, dedicarsi a tutte le azioni concrete che vanno dall'identificazione dei materiali recuperati all'inquadramento del contesto culturale, storico ed educativo entro il quale si colloca uno specifico oggetto didattico, fino alla predisposizione di un organico progetto di conservazione.¹⁴ A questa figura, il progetto *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?* affianca un rappresentante della Città di Torino esperto in comunicazione museale ed educazione al patrimonio cittadino, che si occupa di correlare, fin dalle fasi iniziali del progetto, lo studio e la

¹⁴ SANI, Roberto. *La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, op. cit., p. 35-48.

valorizzazione del patrimonio storico-educativo con il più ampio piano dei progetti culturali ed educativi sul patrimonio della Città.

Questa fase di formazione dei docenti che aderiscono al progetto di realizzazione del museo scolastico non ha l'ambizione di renderli autonomi in tutti gli aspetti del lavoro sui beni culturali della scuola, ma intende offrire loro nuove conoscenze personali e, nel contempo, nuovi strumenti professionali, che il docente potrà a sua volta utilizzare nelle attività con la propria classe inerenti al patrimonio storico-educativo della scuola. In particolare, si intende fare in modo che il docente compia i primi passi nel campo della mediazione del patrimonio, aspetto assolutamente centrale in un percorso che intende arrivare a dotare la scuola di un vero e proprio museo scolastico. All'interno di esso, infatti, i singoli oggetti aumentano di significato attraverso la reciproca relazione e, tutti insieme, debbono offrire un quadro non per forza completo, ma necessariamente oggettivo e reale della storia della propria scuola, della sua didattica passata, delle figure che l'hanno animata, degli ambienti, delle classi, dei differenti modelli organizzativi, culturali, sociali, didattici che si sono stratificati nel tempo e che ora, insieme, vanno a costituire l'identità di quella specifica scuola di cui il museo scolastico deve essere specchio.¹⁵ D'altra parte, Freeman Tilden, in quella che in qualche modo è la pietra miliare dell'interpretazione del patrimonio, già nel 1957 esplicitava come, pur essendo l'informazione sul singolo oggetto la base della sua corretta interpretazione, la semplice informazione non fosse ancora interpretazione museale.¹⁶ Il docente quindi deve assumere consapevolezza che non sarà sufficiente il cartellino identificativo di tutti gli oggetti per realizzare appieno un museo scolastico. Questa fase del percorso di formazione iniziale consente al docente di volgere uno sguardo del tutto nuovo a materiali che, in realtà, sono già stati per anni

¹⁵ Solo in questo modo, peraltro, si può ottenere il risultato di creare musei scolastici ognuno profondamente differente dall'altro, proprio perché specchio della specifica storia di quella scuola. In esso, infatti, anche un medesimo oggetto didattico, comune alle collezioni di altre scuole, assumerà significati differenti perché inserito in un contesto di significati e relazioni differenti. Sull'esigenza di non limitarsi alla conoscenza del singolo oggetto e sulla necessità di correlarlo al contesto si veda: ESCOLANO BENITO, Augustin (ed.), *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007; MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli, 2016, in particolare il capitolo 1; FIGEAC-MONTHUS, Marguerite. *L'histoire matérielle, d'une histoire des objets à une histoire de la consommation et des pratiques culturelles*, FIGEAC-MONTHUS, Marguerite (ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVII^e siècle à nos jours*. Paris : Honoré Champion, 2018, p. 9-25.

¹⁶ Cfr. TILDEN, Freeman. *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill: University of North Caroline Press, 1957. Per una panoramica completa sull'interpretazione del patrimonio si veda BRUNELLI, Marta. *Heritage interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM, 2014.

sotto i suoi occhi nella scuola in cui quotidianamente insegna, ma di cui spesso non ne ha colto il pieno potenziale didattico: l'esperienza torinese mostra come, fin dai primi incontri di formazione e, in particolare, dopo le lezioni dal taglio laboratoriale, il docente sviluppi capacità di cogliere autonomamente le svariate potenzialità didattiche offerte dalla collezione storico-educativa della propria scuola, intese sia in termini di tematiche disciplinari e interdisciplinari che essa permette di affrontare, sia in termini di metodi attivi e partecipativi da utilizzare. I singoli materiali didattici storici non vengono più visti soltanto nella loro oggettualità (es: mappamondo, sfera armillare, cartellone didattico) e utilizzati unicamente come testimonianze materiali della storia di una specifica disciplina bensì, in una sorte di sineddoche, come elemento portatore di molteplici significati, capace di suggerire svariati percorsi didattici. Questo aspetto rappresenta una delle chiavi fondamentali di tutto il progetto *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?*: soltanto se il docente vive un percorso di appropriazione profonda del patrimonio della propria scuola, e ne diventa lui stesso utilizzatore attivo nell'ambito delle sue proposte didattiche quotidiane, significa che il progetto ha avuto quell'impatto profondo e durevole nel tempo che si prefiggeva. La creazione di un museo scolastico fine a se stessa, infatti, o che, una volta allestito l'ambiente viene considerato un lavoro concluso, non impatta fortemente sulla comunità professionale e scolastica: di certo si sarà compiuta una buona azione di salvaguardia; si saranno messe in luce nuove fonti per studiosi e interessati (tutte operazioni già assai meritevoli di per sé), ma non si sarà compiuta quella potente azione capace di portare innovazione educativa e pedagogica all'interno della scuola, come invece la creazione di un museo scolastico deve, a nostro avviso, fare. Se ogniqualevolta si intenda lavorare con il patrimonio della propria scuola o utilizzare il museo scolastico si deve far ricorso a un professionista esterno, allora il museo scolastico poggerà su piedi di sabbia. Non avrà inciso sulla realtà della scuola e sulla sua comunità.

Nel caso torinese la dimostrazione dell'avvenuto passaggio di appropriazione profonda e attiva del proprio patrimonio scolastico è testimoniata non solo attraverso la messa in atto in maniera autonoma da parte dei docenti coinvolti di svariati moduli didattici basati sull'utilizzo del museo,¹⁷ peraltro anche riproposti e rinnovati nel corso degli anni, ma anche nella volontà di proseguire dopo la creazione del museo scolastico il lavoro

¹⁷ Alcuni di essi sono disponibili sul sito [Museiscuola@](http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze) del Comune di Torino, nella sezione esperienze: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze> (ultima consultazione 10.02.2021).

di studio e interpretazione del loro patrimonio scolastico, creando come si è detto la Rete dei Musei Scolastici.¹⁸

3. LA FORMAZIONE CONTINUA NELLA RETE DEI MUSEI SCOLASTICI

Georges Henri Rivière, riferendosi al concetto di museo di comunit , ricordava che, oltre a una collezione, un spazio dedicato e un pubblico,   necessario che vi sia un' quipe.¹⁹ Nel caso della Rete dei Musei Scolastici di Torino possiamo dire che ogni museo scolastico pu  fruirc di un' quipe interistituzionale, grazie al fatto che la Rete unisce docenti di scuole diverse, di discipline differenti e di ordini di scuola differenti: una contaminazione positiva e transdisciplinare, proprio come avviene nelle  quipe delle pi  significative istituzioni museali in cui servono competenze diverse che insieme si completano.

La Rete, infatti, organizza momenti di incontro e di attivit  cooperative in cui i docenti lavorano tra loro, sempre accompagnati dal supporto dello storico della scuola e del referente di educazione al patrimonio della Citt  di Torino. Gli obiettivi dell'Accordo di Rete prevedono momenti di scambi di esperienze tra insegnanti, lavoro su temi comuni, co-progettazione di azioni e di materiali volti alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo. Ogni anno viene individuato un tema, trasversale a tutti i musei scolastici, su cui lavorare e su cui confrontarsi periodicamente, arrivando possibilmente a risultati concreti che abbiano ricadute sul museo stesso, sulla comunit  scolastica e sulla cittadinanza nel suo insieme (aperture pubbliche, seminari, eventi diffusi presso le sedi dei differenti musei).

Per meglio mostrare le direzioni principali entro cui si muove la formazione continua dei docenti afferenti alla Rete dei Musei Scolastici di Torino,   possibile individuare tre macro ambiti di azione, che affronteremo nei paragrafi successivi: il docente sviluppa le proprie competenze di valorizzazione e comunicazione del patrimonio della propria scuola presso la comunit  dei pari; il docente utilizza il museo scolastico per sperimentare nuovi metodi

¹⁸ La Rete si   costituita inizialmente con la partecipazione degli istituti comprensivi Alberti, Anna Frank, Gabelli, Padre Gemelli, Pacchiotti, Ricasoli e si apre di anno in anno a scuole che intendono partecipare al percorso di formazione e condividono il modo di intendere il museo scolastico e gli obiettivi della Rete.

¹⁹ RIVIERE, Georges Henri. *La Mus ologie selon Georges Henri Rivière*. Paris: Dunod, 1989.

didattici attivi; il docente co-progetta con i propri pari realizzando attività interistituzionali che abbiano impatto sulla comunità e sull'approccio diffuso allo studio del patrimonio scolastico.

3.1. Il docente nel ruolo di valorizzatore e comunicatore del patrimonio ai propri pari

Gli incontri della Rete vengono organizzati a turno presso le differenti sedi dei musei scolastici e sono aperti sia ai docenti che già fanno parte stabilmente del gruppo di lavoro, sia a chi sta intraprendendo il percorso di realizzazione del museo scolastico. In quelle occasioni il docente referente del museo scelto come sede presenta il proprio museo agli altri docenti facendo una visita guidata e illustrando non solo le collezioni, ma anche le fasi realizzative del museo e le modalità con cui sono coinvolti gli alunni. Le medesime visite vengono organizzate in giornate di apertura straordinaria o di eventi specifici. In questo modo il docente esce dal suo ruolo specifico e diventa un divulgatore e valorizzatore di patrimonio. Si abitua quindi a cambiare linguaggio e, attraverso le azioni di mediazione e interpretazione, si trasforma in un educatore del patrimonio che «non mira soltanto a trasmettere (mediare) conoscenza, ma si prefigge il fine ultimo di formare un visitatore consapevole del valore del patrimonio e soprattutto un visitatore competente, capace di sviluppare nuove esperienze di interazione positiva con il patrimonio culturale».²⁰

Il docente, abituato ad essere formatore dei propri alunni, si trova in questo caso a formare i propri pari. Il ruolo si modifica, così come il linguaggio. In questa maniera, forte del proprio bagaglio formativo sul tema del patrimonio scolastico – che, arrivati a questa fase, poggia su una discreta esperienza costituita già dalla formazione iniziale, dal percorso di creazione del museo scolastico nella propria scuola e della esperienza in Rete –, assume in questo momento il ruolo di esperto.

Tale esperienza permette di sperimentare in altra veste il suo ruolo di docente: diviene consapevole del percorso che ha svolto e del bagaglio culturale ed esperienziale acquisito, lo rielabora e lo mette a disposizione della comunità di colleghi: «quando presento il museo scolastico a nuovi insegnanti cerco prima di tutto di far capire che il nostro museo è un luogo vivo, dove

²⁰ BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico*, op.cit., p. 45.

si può attuare didattica laboratoriale, dove i bambini possono sperimentare, conoscere, ricercare ed imparare. Spiego che il patrimonio esposto rappresenta 100 anni di storia della nostra scuola Gabelli, sia come edificio sia come ambiente educativo. Ma non è solo questo, sono anche 100 anni di storia del quartiere in cui la scuola è inserita, 100 anni di racconti di vita di persone nate e vissute».²¹ Detto in altro termini, quando il docente «fa da guida» ai propri pari riveste il ruolo che potremmo inquadrare al confine tra le figure di Responsabile della mediazione e dei servizi educativi e di Comunicatore museale individuate da ICOM.²² Non solo, le parole che abbiamo riportato di una delle docenti coinvolte nella Rete ci mostrano come sia proprio al livello dei pari che si gioca il consolidamento di un modo attivo di vedere il museo scolastico: sono i docenti più esperti che mostrano ai colleghi significati, legami, potenzialità del museo scolastico e del lavoro sul patrimonio. Non è un esperto esterno che, mantenendosi a livello teorico, illustra il concetto di museo scolastico e la sua utilità, ma è un collega che, a sua volta, inizialmente non aveva conoscenza sul tema. Questa comune condizione di partenza e comune terreno di lavoro risulta molto più efficace nel motivare coloro che si affacciano al percorso,²³ facilitando una sorta di immedesimazione tra pari che aiuta a superare il timore iniziale di non essere in grado di realizzare il percorso di costruzione del museo scolastico. Ma gli effetti positivi si riverberano anche sul docente che ormai gioca il ruolo di guida esperta: gli esiti di una rilevazione condotta nel 2019²⁴ mostrano come il poter mostrare ai propri pari il risultato del proprio lavoro abbia ricadute positive in termini di autostima. Attraverso questa trasformazione in guida museale, il docente attua infatti un processo metacognitivo in cui prende consapevolezza delle nuove conoscenze acquisite,

²¹ Commento dell'insegnante Angiolina Alaria, referente del museo scolastico Gabelli di Torino, febbraio 2021.

²² ICOM, *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*, novembre 2017 [disponibile anche on line: www.icom-italia.org].

²³ BUBB, Sara; EARLEY, Peter. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Paul Chapman Publishing, 2010.

²⁴ La rilevazione è stata condotta utilizzando quali strumenti: osservazione in profondità, questionario, incontri ex ante, in itinere ed ex post, studio dei prodotti. Il campione è stato di 54 docenti coinvolti dalla Rete dei Musei Scolastici nel lavoro attivo sul patrimonio. Nello specifico le linee guida metodologiche si sono rifatte al new assessment (VARISCO, Bianca. *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e Associati, 2005) e alla visione dinamica del momento valutativo che lo sottende. Di conseguenza, la valutazione non è stata intesa come una mera operazione certificativa finale, ma come una serie di azioni e pratiche che coinvolgono gli attori del processo, visti come co-costruttori del proprio sapere attraverso il progetto stesso (GREENSTEIN, Laura. *La valutazione formativa*. Torino: UTET Università, 2017).

delle proprie competenze sviluppate attraverso il suo lavoro con il museo scolastico e sperimenta su se stesso un modo attivo di utilizzare competenze e conoscenze acquisite attraverso il museo scolastico.

Proprio la sensazione di buona padronanza del tema e la conseguente autostima contribuiscono alla propensione del docente a continuare con piacere a lavorare in progetti collegati al patrimonio storico-educativo.²⁵ Si alimenta in questo modo un percorso virtuoso e circolare di ricadute positive sul museo scolastico.

3.2. *Il docente sperimentatore di nuovi metodi didattici*

L'esperienza di questi dieci anni ci ha portato a osservare come, nel caso torinese, la presenza del museo all'interno della propria scuola spinga già di per sé il docente a orientarsi verso un utilizzo attivo dei materiali presenti nel museo. Questa predisposizione è dovuta a una combinazione di aspetti che possiamo riassumere non solo nella naturale conseguenza della disponibilità di oggetti e materiali già «a portata di mano», ordinati e catalogati nel museo, ma a fattori derivanti dalla «confidenza» che il docente sente verso l'ambiente della propria scuola e i suoi oggetti (lo stesso non avverrebbe con oggetti del patrimonio extrascolastici o solo visitando un museo scolastico fuori dalla propria scuola); e nel contempo dall'empatia con il museo generata dall'aver contribuito in prima persona alla sua realizzazione attraverso il progetto. Il 100% del campione analizzato mostra come il semplice fatto di disporre del museo a scuola lo abbia spinto in maniera naturale ad applicare il *cooperative learning* con le sue classi.²⁶ Accanto a questi aspetti più individuali, però, interviene anche il valore aggiunto costituito dalla Rete, in cui gli incontri con docenti di altre scuole, di altre discipline e di altri ordini scolastici costituisce un'occasione di scambio e confronto. La Rete, infatti, prevede una serie di incontri in cui lo spazio è lasciato anche alla presentazione del lavoro di ciascun docente con la propria classe all'interno del museo. In questo modo si ha la possibilità di osservare come un collega lavora sul patrimonio storico-scolastico

²⁵ Sul rapporto tra l'autostima e le ricadute professionali nel docente si veda Pino De Sario e i cicli di incontri dedicati al «potenziamento delle risorse personali dell'insegnante» organizzate insieme con «La Tecnica della Scuola» nel novembre 2020 (www.tecnicadellascuola.it, ultima consultazione 04.02.2021) e BUBB, Sara; EARLEY, Peter. *Leading & Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

²⁶ Sul campione e il metodo utilizzati per la rilevazione si veda nota 24.

con le sue classi e in un *repository* aperto a tutti i membri della Rete vengono poi inseriti i moduli didattici sperimentati dai diversi docenti, in modo da metterli a disposizione di altri colleghi. La sperimentazione di moduli basati su metodi attivi può essere svolta attraverso il supporto dei docenti delle altre scuole che li hanno già applicati, anche attraverso uscite didattiche delle classi presso i differenti musei. Quest'aspetto consente uno scambio di competenze tra docenti di scuole diverse, così come rinsalda la progettazione congiunta di docenti di una medesima scuola, favorendo la messa a punto di percorsi interdisciplinari, tutti incentrati sul patrimonio scolastico.

La rilevazione, realizzata nel corso del 2019 sui docenti della Rete nell'ambito di una valutazione sull'impatto del museo scolastico sui metodi didattici utilizzati per lavorare con i propri alunni con il patrimonio storico-educativo, ha portato in luce come il percepito da parte dei docenti stessi sia che la presenza del museo e l'esperienza della rete lo abbia portato a sperimentare o a utilizzare in maniera più sistematica metodi laboratoriali quali:

- *brainstorming*,
- drammatizzazione,
- *cooperative learning*,
- CLIL,
- metodo della ricerca storica,
- scrittura creativa,
- metodo euristico
- apprendimento per scoperta,
- metodo delle ipotesi,
- gioco a squadre.²⁷

In particolare è emerso che, secondo l'esperienza dei docenti della Rete, il museo scolastico favorisce fortemente i docenti nel lavorare con la classe attraverso compiti di realtà.²⁸ Tale compito può prevedere di assolvere a un incarico, di realizzare un progetto o costruire qualcosa di concreto e prevede un lavoro di gruppo che, partendo da una situazione-problema che abbia una

²⁷ La rilevazione del metodo didattico è stata realizzata attraverso un questionario (si veda nota 24) creato con domande aperte per non influenzare i rispondenti con suggerimenti di strategie didattiche tra cui scegliere o elenchi condizionanti la riflessione autonoma.

²⁸ Il dato è stato sottolineato altresì nella relazione di Nunzia Del Vento, allora dirigente della D.D. Gabelli, nel corso della relazione dedicata alla Rete dei Musei Scolastici in seno al Convegno *Scuola al Museo/Museo a scuola. Orizzonti per nuove alleanze nel paesaggio culturale di Torino* (29 e 30 novembre 2019).

connessione con il mondo reale, mobiliti le conoscenze e le abilità già acquisite attraverso uno sforzo cognitivo che si colloca nella zona di sviluppo prossimale, consentendo così all'alunno un passo verso la conquista di nuove abilità e nuove conoscenze. Il coinvolgimento diretto degli alunni nell'allestimento del museo, nelle ricerche documentali presso l'archivio della scuola, nell'ideazione e creazione dei suoi strumenti comunicativi (che coinvolgono anche le competenze matematiche, per esempio, per la realizzazione di grafici e tecnologiche per l'applicazione dei QR Code), costituiscono significativi momenti di apprendimento esperienziale, che si trasforma in profondo apprendimento reale e autentico e nel contempo innova il ruolo del docente e la sua proposta didattica.

In sintesi, i dati rilevati rispetto alla Rete di Torino mostrano come il lavoro continuativo nel tempo sul museo scolastico in un contesto cooperativo tra pari abbia capacità di contribuire al rinnovamento didattico di una scuola.²⁹ Il museo diventa motore di innovazione. Non lo è di per sé, per il semplice fatto di esistere, ma lo diviene quando vi è una comunità che lo «interroga» estrapolandone certamente i suoi significati storici, spingendosi tuttavia a utilizzarlo come terreno di sperimentazione didattica, metodologica, disciplinare, progettuale.

3.3. Il docente co-progetta in una comunità di pratica

Accanto alla progettazione condivisa di singoli moduli didattici, la Rete lavora anche nella direzione di massimizzare l'impatto delle attività sul patrimonio storico-educativo, favorendone le ricadute su altre scuole, altri docenti e sulla città in genere. In questo caso, il lavoro viene svolto attraverso sottogruppi tematici i cui esponenti sono sempre rappresentanti di differenti scuole, affiancati di volta in volta dai professionisti delle varie istituzioni cittadine a seconda della tematica affrontata. Un esempio è rappresentato dal gruppo che lavora sugli aspetti della catalogazione del patrimonio storico-educativo delle scuole. L'esigenza in questo caso è poliedrica: da un lato, è necessario che ogni scuola possieda un inventario preciso dei propri beni,³⁰

²⁹ Un nuovo questionario approntato dalla Città di Torino, da Indire e da un gruppo di insegnanti rappresentanti della Rete Musei scolastici verrà somministrato nel corso del 2021 per proseguire la valutazione degli impatti del museo scolastico, aggiornandone i dati emersi.

³⁰ Rispetto allo stato dell'arte circa la tutela del patrimonio storico-educativo in Italia si veda: BRUNELLI, Marta. *La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in

per ragioni legali e di tutela, nonché di studio; dall'altro lato, la Rete si pone come obiettivo di realizzare un catalogo cumulativo dei beni storico-educativi delle scuole di Torino, che contenga al suo interno il catalogo dei beni di un determinato museo-scolastico (che resta identificabile) ma che crei nell'insieme un *database* del patrimonio scolastico dell'intera città. Avere a disposizione questo *repository* cumulativo consentirebbe infatti di ampliare l'impatto scientifico dell'attività, suggerendo visioni di insieme, correlazioni, piste di indagine ma, proprio anche a livello del singolo docente, consentirebbe di potenziare ulteriormente le riflessioni sulla storia patrimonio della propria scuola e suggerirebbe nuove tipologie di attività didattiche, come dimostra a titolo di esempio il caso delle scuole Santorre di Santarosa e Perotti.³¹ Lo studio preliminare di possibili schede di catalogazione è stato realizzato insieme con archivisti dell'Archivio Storico della Città di Torino ed è in atto la sperimentazione presso le scuole Cena, Perotti, e Rosselli.

Un secondo significativo esempio di attività che intende uscire dai confini della Rete per impattare sulla comunità è dato dal gruppo che si occupa di progettazione per la partecipazione a bandi. L'obiettivo è quello, al di là di ottenere un supporto economico per la Rete, di diffondere una visione attiva e cooperativa dello studio del patrimonio storico-educativo e un utilizzo del museo scolastico come strumento di significativa innovazione pedagogica. Per questa ragione, uno dei progetti realizzati, «Patrimonio siamo noi», ha messo a punto 24 moduli didattici attivi, offerti anche a scuole non facenti parte della Rete, volti a mostrare come la presenza di un museo a scuola stimoli il rinnovamento dei metodi di insegnamento delle discipline storiche e, nel

CAVALLERA, Hervé Antonio (ed.). *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. Atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012)*. Lecce: Pensa Multimedia, 2013, p. 193-218; MEDA, Juri. *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, BOSNA, Vittoria; CAGNOLATI, Antonella (ed.), *Itinerari nella storiografia educativa*. Bari: Cacucci, 2019, p. 139-154. Al tema specifico dell'esigenza di riconoscimento formale della categoria dei beni culturali «patrimonio storico-educativo» e di messa a punto di una specifica scheda di catalogazione per questo bene, riconosciuta al Ministero dei Beni Culturali sta lavorando la Commissione «Catalogazione dei Beni culturali della scuola» della SIPSE – Società Italiana per lo studio del Patrimonio storico-educativo.

³¹ Proprio analizzando, al fine della catalogazione, il patrimonio di due differenti scuole che appartengono alla rete (scuola primaria Santorre di Santarosa e scuola secondaria di I grado Perotti) è emerso come storicamente esse coabitassero nel medesimo istituto scolastico e come la Perotti abbia visto la luce come corsi di avviamento al lavoro della Santorre, da cui in seguito si è distaccata. La ricerca in merito è confluita in LABRIOLA, Rocco. *La Scuola media G. Perotti di Torino: dai saperi pratici all'istruzione triennale unica*. Potenza: EditriceErme, 2016.

contempo, come esso si presti a percorsi didattici inerenti a temi di inclusione, nuove tecnologie, comunicazione e *storytelling*.³²

Gli esiti del lavoro della Rete, rispetto al rinnovamento in senso ampio della visione del patrimonio scolastico e del suo utilizzo didattico, sono emersi con chiarezza in occasione del convegno *Scuola al Museo/Museo a scuola. Orizzonti per nuove alleanze nel paesaggio culturale di Torino* (29-30 novembre 2019) in cui la Città desiderava – dopo 20 anni di attività istituzionale volta all’educazione al Patrimonio – tracciare un bilancio e comprendere le prospettive. In quella occasione, dal confronto tra i rappresentanti delle istituzioni museali torinesi e quelli della Rete dei Musei Scolastici è emersa una forte legittimazione della realtà dei musei scolastici da parte dei musei istituzionali cittadini. In particolare, questi ultimi hanno sottolineato le molteplici sinergie che si possono mettere in campo, mostrando come il flusso tra musei istituzionali e musei scolastici sia reciproco e ben equilibrato: non solo i musei scolastici beneficiano dell’esperienza e della collaborazione dei musei istituzionali, ma questi ultimi si sono detti interessati a dar vita a co-progettazioni, al fine di fruire di una progettazione della didattica del patrimonio che sia realmente vicina alle esigenze scolastiche, proprio come avviene all’interno dei musei scolastici. Di contro, i musei istituzionali della Città si sono offerti di mettere a disposizione le loro competenze per migliorare l’allestimento dei musei scolastici e aiutarli negli aspetti di comunicazione, pensando altresì di realizzare eventi congiunti. La proposta finale emersa (che al momento non è stata trasformata in azione concreta a causa delle forzate pause legate all’emergenza del coronavirus) era quella di stipulare un accordo tra la Rete dei Musei Scolastici e le realtà museali istituzionali della Città, in modo da creare un rapporto solido e privilegiato e fare in modo che ogni museo cittadino potesse offrire le proprie competenze peculiari a supporto dei musei scolastici e viceversa. Come sillogismo, di conseguenza, se le offerte dei musei cittadini intendono trarre spunto dalle esperienze e dalle metodologie sperimentate all’interno dei musei scolastici, allora si può affermare che il museo scolastico sia riuscito a incidere sulla didattica del patrimonio cittadino in senso ampio.

³² Le scuole, allora non facenti parte della Rete, che hanno beneficiato dei moduli volti alla scoperta e valorizzazione del proprio patrimonio storico-educativo sono state: Rayneri, Cena, Lessona, Pola, Margherita di Savoia, Alberti.

4. L'IMPATTO DEL MUSEO SCOLASTICO COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO CONTINUO PER I DOCENTI

Se il museo scolastico, come specificato nella parte iniziale, viene inteso nell'esperienza torinese come un laboratorio attivo e come ambiente di apprendimento a disposizione di tutte le classi, dalla trattazione emerge in tutta evidenza come il museo scolastico sia a pieno titolo un ambiente di apprendimento per il docente. O, per meglio dire, adattando il concetto a un docente già in servizio, un ambiente di apprendimento continuo. Le definizioni di «ambiente di apprendimento», infatti, mettono in luce le dimensioni di costruzione partecipata del proprio apprendimento, in cui i significati possono essere discussi e negoziati, in cui il contenuto dell'apprendimento più che meramente memorizzato viene utilizzato fattivamente e in cui la comprensione abbandona la dimensione superficiale per riuscire a creare nessi con esperienze vissute e note al discente.³³ Gli utilizzi del museo scolastico, che intende farne la Rete dei Musei Scolastici, perseguono appunto questi obiettivi, trasformando quello che potrebbe essere un mero utilizzo passivo del museo scolastico da parte del docente in un'occasione di partecipazione attiva e di crescita personale e professionale. Sono le stesse Indicazioni Nazionali italiane per le scuole di primo ciclo (DM 254/2012) a indicare le condizioni affinché un apprendimento possa essere «significativo»³⁴ e, analizzandone le caratteristiche, si manifesta in modo chiaro come esse ben si adattino non solo a un contesto di alunni della scuola del primo ciclo, ma si possano applicare a qualsiasi grado di apprendimento: «creare un percorso di conoscenza capace di valorizzare esperienza e conoscenza del discente; di favorire esplorazione e scoperta; di incoraggiare l'apprendimento collaborativo; di realizzare attività didattiche in forma di laboratorio».³⁵ Il museo scolastico mostra di avere tutte le caratteristiche per creare queste condizioni e per essere a pieno titolo un ambiente di apprendimento. A maggior ragione lo può essere per i docenti nella loro formazione continua, se prendiamo in considerazione gli aspetti più

³³ ELLERANI, Piergiuseppe. *Costruire l'ambiente di apprendimento: prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani, 2017; CASTOLDI, Mario. *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci, 2020.

³⁴ JONASSEN, David; LAND, Susan (ed.) *Theoretical Foundations of Learning Environment*. New York: Routledge, 2012.

³⁵ LOIERO, Silvana. «Ambiente di apprendimento», *Voci della Scuola*, VII (2008), disponibile on line all'indirizzo: http://www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm (ultima consultazione 15.02.2021).

propriamente legati in modo specifico all'apprendimento da parte del docente; esiste, infatti, una differenza significativa fra l'apprendimento di gran parte degli adulti e quello degli insegnanti a scuola, in quanto esso si riferisce molto strettamente alla loro attività sul lavoro, ovvero aiutare gli altri ad apprendere: per i docenti, le esperienze di apprendimento sono efficaci quando sono strettamente connesse al lavoro in classe.³⁶ È noto, infatti, come un adulto apprende se è adeguatamente motivato a farlo, se i nuovi apprendimenti si legano alla propria esperienza e se si riutilizzano le proprie esperienze sul lavoro.³⁷

Il museo scolastico, grazie alle sue intrinseche caratteristiche di trovarsi all'interno del proprio ambiente di lavoro, di consentire esperienze di apprendimento immediatamente spendibili nel proprio lavoro quotidiano, nel permettere di sperimentare su se stessi la mobilitazione delle medesime conoscenze e competenze che si intendono far acquisire ai propri alunni, appare un ambiente privilegiato per l'apprendimento continuo dei docenti, come ci conferma la voce di una delle insegnanti coinvolte: «L'esperienza del museo scolastico è stata per me un lavoro intenso e coinvolgente che mi ha arricchita molto a livello personale e mi ha permesso di mettere in atto le competenze acquisite in anni di insegnamento: saper collaborare, imparare ad imparare, essere sempre curiosi e avere voglia di mettersi in gioco».³⁸

Osservandolo da un altro punto di vista, l'uso del museo come ambiente di apprendimento continuo per i docenti equivale altresì a dotare il museo scolastico di un piano di sostenibilità a lungo termine. Troppo spesso si assiste ad operazioni di salvaguardia e valorizzazione del patrimonio che, una volta esaurito l'entusiasmo iniziale, si «spengono» a poco a poco. Al contrario, far diventare il museo il motore dell'aggiornamento, dello studio, del confronto tra i docenti di una scuola offre, anche sul lungo periodo, un forte *engagement* della comunità scolastica con il museo e una continua visione strategica del suo ruolo all'interno della scuola. La presenza di una Rete di più scuole che lavora sul tema, supporta ancora di più il ruolo centrale e vitale del museo.

³⁶ LEGROTTAGLIE, Sandra; LIGORIO, Maria Beatrice. «The temporal dimension as a dialogical resource for teachers' professional development and fulfillment», *Teacher Development*, 1 (2016), p. 1-24.

³⁷ CERINI, Giancarlo. «Sviluppo professionale e qualità della formazione: da dove ripartire?», *Rivista dell'istruzione*, 1 (2018), p. V-XVII.

³⁸ Commento dell'insegnante Angiolina Alaria, referente del museo scolastico Gabelli di Torino, febbraio 2021.

Volendo considerare dunque il museo come ambiente per la formazione continua per i docenti, è bene richiamare l'attenzione anche sulle direttrici principali dell'impatto che esso può avere in termini di sviluppo personale e professionale. Le rilevazioni condotte all'interno della Rete dei Musei Scolastici mostrano come l'impatto percepito da parte dei docenti coinvolti interessi gli aspetti di:

- *contenuti culturali*, con l'acquisizione di nuovi contenuti inerenti in particolare alla storia della propria scuola, dei sussidi didattici, delle case editrici produttrici, del territorio. Di particolare significato, anche ai fini delle ricadute in termini di identità professionale, sono gli approfondimenti delle conoscenze legate alla storia della professione insegnante e alla storia della propria disciplina;
- *aspetti metodologici*, attraverso l'ideazione e la sperimentazione di metodi didattici innovativi;
- *benessere*: in termini di autostima e aumento del clima positivo tra pari;
- *competenze personali*, che si riverberano in competenze professionali.

Assai interessante, rispetto a quest'ultimo punto, è osservare come i docenti, nell'illustrare quali loro competenze abbia mobilitato e potenziato l'attività con il museo scolastico, abbiano tendenzialmente applicato a se stessi le 8 competenze chiave di cittadinanza (fissate nel Decreto ministeriale n. 139 del 2007) che, nella realtà, in origine erano state individuate dal Ministero dell'Istruzione come competenze che gli studenti italiani dovevano aver acquisito entro i 16 anni. Evidentemente tali competenze – che fin dal momento della loro formulazione intendevano contraddistinguersi per la loro natura trasversale e per la capacità di offrire una forma mentale capace di affrontare con successo le sfide poste dalle trasformazioni della società – sono proprio quelle che i docenti sentono vicine a sé, tanto da considerarle come strumenti utili alla loro crescita personale e professionale. In tutta evidenza si tratta di competenze che il docente già possiede, proprio grazie anche alla propria esperienza professionale, ma che il lavoro con il museo scolastico sa stimolare in un'ottica di potenziamento continuo. Partendo quindi da quello che è emerso quasi come un bisogno professionale dichiarato dai docenti stessi, allora, non privo di significato può essere il tentativo di schematizzare un possibile quadro delle competenze di «cittadinanza adulta e professionale»

(per così dire) che il lavoro sul museo scolastico può offrire al docente, proprio ispirandosi alle 8 competenze chiave di cittadinanza:

- 1 *Imparare ad imparare* attraverso il museo scolastico: il docente sperimenta in prima persona l'utilizzo di nuove fonti, rinnova il proprio metodo di apprendimento attraverso un approccio diretto e «materiale» alla fonte stessa, riflette sui propri metodi metacognitivi laddove, posto di fronte a situazioni di apprendimento nuove (rispetto a temi e metodi), mette a punto un nuovo metodo di lavoro basato sulle fonti materiali e immateriali della scuola, ampliando la versatilità delle proprie strategie di approccio a nuovi oggetti di apprendimento.
- 2 *Progettare* attraverso il museo scolastico: il docente spinge le proprie capacità di progettazione in campi nuovi in cui l'elemento di innesco, così come il prodotto, (a differenza di altri temi più teorici o astratti su cui il docente è chiamato a progettare) si presentano in forma materiale. La progettazione del docente all'interno del museo scolastico richiede di saper conciliare l'elemento singolo (specifico oggetto con cui si vuole lavorare / argomento del museo che si vuole trattare) con il tema generale (il museo scolastico nel suo insieme). Anche la progettazione, quindi, sviluppa nuove capacità in cui il docente deve mobilitare conoscenze apprese, da inserire nelle più adeguate strategie per arrivare a obiettivi che abbiano significato non solo fine se stessi, ma anche rispetto alla complessità rappresentata dal museo scolastico.
- 3 *Comunicare e comprendere* attraverso il museo scolastico: il docente si misura con nuove forme di comunicazione legate alla mediazione del patrimonio, che richiedono una preliminare operazione di comprensione profonda di un nuovo settore scientifico-disciplinare rappresentato dal patrimonio storico-educativo. Il museo richiede un percorso di appropriazione e conoscenza, realizzato attraverso una metodologia attiva di ricerca (e non solo di studio) capace di trovare al suo interno relazioni dalle quali scaturiscono nuovi significati. Il docente apprende anche un nuovo specifico linguaggio legato alle peculiarità del patrimonio storico-educativo.
- 4 *Collaborare e partecipare* attraverso il museo scolastico: il docente collabora nella costruzione di significato del museo scolastico stesso

e nella costruzione di significati nuovi di patrimonio scolastico, non solo rispetto alla singola scuola ma rispetto all'intera comunità. Questo offrire il proprio contributo in un contesto nuovo rispetto al confronto abituale tra pari (nuovo rispetto al tema, ai metodi legati a quel tema, alla sua terminologia...) stimola le capacità di negoziazione, di collaborazione e di protagonismo attivo. Nel contempo, il museo scolastico spinge a partecipare in termini di cittadinanza attiva alla salvaguardia di un patrimonio di comunità, alla sua comunicazione e valorizzazione (aprire il museo ad altri colleghi, o alla cittadinanza, approntare progetti cittadini che contribuiscano ad attività collettive di studio e valorizzazione del patrimonio storico-educativo).

- 5 *Agire in modo autonomo e responsabile* attraverso il museo scolastico: il docente acquisisce un nuovo modo di approcciarsi al patrimonio e in particolare al patrimonio scolastico, aumentando il proprio senso di appartenenza alla scuola e agendo di conseguenza in modo attivo per la salvaguardia della sua storia e del suo patrimonio. Nel contempo, il docente cambia il suo ruolo divenendo anche «guida museale» per i suoi pari e per la comunità, acquisendo autonomia nell'utilizzare nuove conoscenze e nuove competenze nell'ambito della mediazione del patrimonio storico-educativo.
- 6 *Risolvere problemi* attraverso il museo scolastico: l'oggetto didattico storico pone di fronte a problemi di varia natura, dall'identificazione in se stessa alle relazioni di significato. In qualche modo possiamo affermare che l'oggetto didattico storico sia «sfidante» e richieda di mettere in pratica il metodo dell'indagine e le capacità euristiche per estrapolarne significati. All'interno del museo scolastico la sfida raddoppia, perché il docente deve progettare anche gli utilizzi didattici legati al patrimonio storico-educativo, trovando soluzioni che coniughino esigenze metodologiche con esigenze tematiche-contenutistiche della didattica.
- 7 *Individuare collegamenti e relazioni* attraverso il museo scolastico: come si è detto, quest'aspetto rappresenta la chiave dell'*heritage interpretation* e richiede al docente di compiere lo sforzo di spingersi oltre il proprio ambito disciplinare per individuare relazioni, anche lontane nel tempo e nello spazio, tra fenomeni differenti. Il lavoro nel museo scolastico chiede dunque al docente di compiere uno sforzo cognitivo che consente

di problematizzare una questione all'interno di un contesto ampio di possibili correlazioni. Tali capacità di individuazione di collegamenti e relazioni va applicata anche in un'ottica transdisciplinare.

- 8 *Acquisire ed interpretare l'informazione* attraverso il museo scolastico: l'insieme di interrogativi che pone un oggetto scolastico storico e, ancor di più, il museo scolastico, richiede altresì uno sforzo di sintesi e di interpretazione critica di tutte le informazioni acquisite dalla ricerca su quell'oggetto. L'informazione deve poi essere messa a disposizione degli alunni, dei colleghi, della comunità, individuando forme, registri e soluzioni adatti a ciascuna differente tipologia di fruitore.

5. UN POSSIBILE MODELLO PER L'UTILIZZO DEL MUSEO SCOLASTICO COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO CONTINUO PER IL DOCENTE

Secondo quanto è emerso dall'esperienza della Rete di Torino, il museo scolastico è capace di incidere sul rinnovamento pedagogico ed educativo in maniera direttamente proporzionale a quanto più:

- il museo si trova all'interno del medesimo ambiente (edificio scolastico) in cui il docente insegna;
- il docente è coinvolto attivamente nelle operazioni di scoperta e interpretazione del bene scolastico storico e nella realizzazione del museo scolastico;
- è chiaro al docente che il museo scolastico non è una collezione inanimata e solo da osservare con deferenza o con nostalgia, ma è un potente strumento di lavoro attivo, per sé e per gli alunni;
- l'operazione di scoperta del bene scolastico non termina con l'allestimento del museo, ma prosegue con l'aggiunta di sempre nuovi elementi (nuovi oggetti, nuovi documenti, nuovi temi di studio, nuove rappresentazioni...) per mantenere il piacere della scoperta;
- lo sforzo cognitivo richiesto al docente dal museo è graduale e permette ogni volta di interessare la sua zona di sviluppo prossimale (spesso il docente viene coinvolto ex abrupto nelle attività del museo,

senza un percorso di avvicinamento che gli consenta una sorta di «acclimatamento» e questo determina un suo allontanamento dal museo stesso);

- si programmano momenti organizzati di dialogo, confronto e lavoro cooperativo incentrati sul museo;
- il docente ha consapevolezza delle nuove conoscenze e competenze che ha acquisito grazie al suo lavoro sul museo scolastico;
- il lavoro sul patrimonio storico-educativo ha ricadute per il docente non solo interne alla scuola, ma si coniuga con il suo essere cittadino attivo, unendo quindi alla sfera professionale anche una sfera personale;
- il docente trae sensazione di benessere e autostima dalle ricadute del suo lavoro attraverso il museo scolastico (anche attraverso momenti di riconoscimento da parte di istituzioni esterne);
- al docente sono evidenti le ricadute didattiche che può immediatamente applicare in classe;
- il lavoro con le sue classi sul museo scolastico è inserito pienamente nel percorso che ha programmato per l'anno scolastico (non deve essere un *di più*);
- il museo scolastico è in grado di facilitare la trasformazione del docente in ricercatore, consapevole non solo delle sue capacità e motivato da una continua spinta alla ricerca, ma anche conscio che la sua azione ha impatto non solo su stesso, bensì sulla intera comunità.

Alcune di queste osservazioni, nate dai dati emersi dallo studio sulla Rete dei Musei Scolastici di Torino, sono comuni a tutte le esperienze di apprendimento in servizio (ad esempio, l'immediata spendibilità in classe di quanto appreso). Altre, invece, emergono in modo specifico proprio dall'esperienza di lavoro attraverso il museo scolastico, come frutto dell'impostazione che si è voluta dare all'esperienza torinese. Essa non è, e non intende essere, un modello in senso assoluto bensì, in coerenza con le impostazioni di lavoro della Rete, una condivisione con la comunità delle riflessioni sul percorso fin qui svolto, frutto di esperienze, tentativi e anche di errori e rimodulazioni che nel corso degli anni si sono succeduti.

6. MUSEO SCOLASTICO E DOCENTI NEL TEMPO DELL'IMMATERIALITÀ

La pandemia dovuta al COVID-19 ha portato alla prolungata chiusura delle scuole nell'anno scolastico 2019-20, con la trasformazione delle lezioni in incontri on line e il divieto anche nel 2020-21 di manipolare in maniera cooperativa oggetti o muoversi liberamente negli spazi scolastici. Cosa significa questa forzata «lontananza» rispetto al museo scolastico? Per il museo scolastico, nato come strumento del positivismo pedagogico per offrire un contatto diretto con l'oggetto di apprendimento, come espressione di una didattica basata sui cinque sensi che attivasse le capacità induttive dell'alunno, la lontananza rappresenta un intrinseco paradosso: la negazione di quelle che sono state le sue caratteristiche fondanti. Oggi, però, è evidente che il museo scolastico si è discostato dai suoi significati originali per assumerne altri che, come si è visto, ampliano il suo «raggio d'azione» divenendo non più soltanto insieme di oggetti utili a reificare i concetti di apprendimento. Questa sua moltiplicazione di significati agevola, possiamo dire, il museo nell'esprimersi anche in momenti di forzato rapporto indiretto con i fruitori. Oggi, infatti, il museo scolastico porta in sé tutta una serie di significati dati da legami intangibili, che fanno sì che la sua identità sia in ogni momento costituita dalla somma di aspetti materiali (l'oggetto in sé) e di aspetti immateriali (i suoi significati, i suoi legami in relazione al contesto d'uso, alle fonti documentali e orali della scuola a cui appartengono, al periodo storico in cui sono stati creati in relazione a politiche scolastiche, industriali, economiche, sociali, e così via): i nuovi significati immateriali della materialità scolastica ormai fanno parte saldamente della letteratura storiografica sul tema e contribuiscono a legittimare il valore del museo scolastico anche in un momento di lontananza, di lezioni virtuali e di immaterialità.³⁹ In altre parole, non c'è oggetto materiale che acquisisca pieno significato senza i suoi legami intangibili scaturiti dalla ricerca e dall'interpretazione: la materialità scolastica porta intrinsecamente con sé anche l'immaterialità scolastica, in una sorta di movimento biunivoco continuo o di circolarità perenne. Proprio questo aspetto ha consentito alla Rete dei Musei Scolastici torinesi di utilizzare i mesi di didattica a distanza dovuti al COVID come opportunità per individuare

³⁹ Cfr. YANES CABRERA, Cristina. *El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia*, in RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2010, p. 63-90; LINARES, María Cristina. «El patrimonio intangible en el Museo de las Escuelas», *Revista Linhas*, 15/28 (2014), p. 33-48.

nuovi modi d'uso del museo scolastico. I docenti afferenti alla Rete hanno scelto di continuare a lavorare in maniera cooperativa per riprogettare le attività didattiche con il patrimonio scolastico, al fine di adattarle alle lezioni on line. Attraverso riunioni a distanza i docenti hanno, da un lato, adattato il lavoro sul patrimonio che stavano proponendo alla propria classe (ad esempio, l'analisi delle fotografie storiche o le ricerche sul quartiere in cui è ubicata la scuola) e, dall'altro, hanno individuato nuove vie che permettessero di conseguire due tipi di risultati differenti. Il primo era continuare l'educazione al patrimonio scolastico, che generalmente con le classi veniva fatta presso il museo per non far perdere agli alunni l'attenzione verso gli oggetti didattici storici, la capacità di osservazione e analisi. Il secondo era mantenere lo spirito della Rete di lavorare in maniera trasversale attraverso progetti congiunti che coinvolgevano più scuole. Nell'impossibilità di avere a disposizione il patrimonio della scuola, il primo obiettivo è stato raggiunto facendo esercitare gli alunni attraverso l'analisi del patrimonio scolastico della propria famiglia, a disposizione presso le abitazioni degli alunni (individuazione, «interrogazione» dell'oggetto, scheda di identificazione, ricerca di significati, contestualizzazione, eventuale rapporto con il museo scolastico della propria scuola). Il secondo è stato raggiunto dando vita all'iniziativa volta a ricreare il giornalino scolastico realizzato in maniera cooperativa, che tanti musei scolastici torinesi conservano nelle proprie collezioni. Così come negli anni Sessanta e Settanta del xx secolo le scuole sperimentavano la scrittura cooperativa dei testi creandoli con la tipografia in classe, il giornalino ora è stato scritto in modo cooperativo, in lontananza, attraverso le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie.

La Rete quindi, anche in tempo di DAD, ha cercato di continuare l'azione di formazione continua tra pari basata sul tema del patrimonio scolastico, offrendo senza soluzione di continuità progettazione congiunta e utilizzo attivo del patrimonio. Le difficoltà però non sono mancate, l'eccezionalità e l'imprevedibilità del diffondersi del coronavirus non hanno concesso di preparare attraverso un'approfondita riflessione preliminare questa traslazione di attività. Se è vero che fa parte del museo scolastico anche la parte del suo patrimonio intangibile, è necessario domandarsi se, quando l'intero suo patrimonio diventa intangibile e la parte materiale viene meno, sia ancora da considerarsi appieno un museo scolastico o se la mancanza di una sua parte fondante lo trasformi in altro. Allo stesso modo, nella ricerca di significato degli oggetti storico-educativi, che ha subito una forzata modifica metodologica, didattica e strumentale imposta dall'emergenza COVID, è

necessario considerare l'esistenza di una sottile ma significativa condizione: la parte materiale del museo scolastico non è che non esista, semplicemente è diventata inaccessibile. Quindi è esistente ma fruibile solo attraverso una mediazione forte della tecnologia (foto, video degli oggetti, scansioni dei materiali e così via): come impatta questo sulle attività con il patrimonio storico-educativo di docenti e alunni? Il museo scolastico, a distanza, riesce ancora ad essere quell'ambiente di apprendimento e crescita professionale di cui abbiamo parlato?

Il virus ci ha posto di fronte a nuove sfide e ci ha costretto a uscire da una *comfort zone* data da anni di esperienza per porci nuovi problemi di natura epistemologica, metodologica e didattica.

Le piste di lavoro e di interpretazione sono aperte e trarranno sicuro vantaggio dal confronto con altre esperienze simili e con il prezioso contributo della comunità scientifica nazionale e internazionale.

Da metà Ottocento a oggi il museo scolastico ancora ci interroga. E mostra tutta la sua poliedricità che, superando confini temporali e spaziali, paradossalmente va moltiplicandosi nel tempo.

El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica¹

The educational heritage in public space, a mediation between training and pedagogical projection

Eulàlia Collelldemont

eulalia@uvic.cat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Josep Casanovas

josep.casanovas@uvic.cat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Isabel Carrillo Flores

isabel.carrillo@uvic.cat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Raquel Cercós

rcercos@ub.edu

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

¹ Aquest article s'ha elaborat a partir dels diferents projectes que s'han desenvolupat des del MUVIP (Museu Universitari Virtual de Pedagogia), tot i que el centre d'interès n'és la recuperació de la memòria democràtica de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Núria Padrós-Tuneu

nuria.padros@uvic.cat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Núria Simó-Gil

nuria.simo@uvic.cat

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2021

Data d'acceptació: juny de 2021

RESUM

En l'article es presenten els elements conceptuals que han fonamentat una acció de formació, recerca i projecció realitzada a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, amb la col·laboració del MUVIP (Museu Universitari Virtual de Pedagogia) i del CRED (Centre d'Estudis i Recerca en Educació). A partir de les propostes museístiques de construir patrimoni educatiu des de la història pública, el projecte recuperava els referents, les decisions i les aportacions que s'han vist implicades en el projecte de recuperar la memòria oral i visual. Una acció de recerca i formació eminentment pràctica que vincula professorat jubilat, professorat investigador en actiu i alumnat dels graus de mestres i educació social que ens ha permès repensar la trajectòria del MUVIP i plantejar diferents reptes amb què els museus pedagògics ens enfrontem avui.

PARAULES CLAU: Universitat, formació, investigació, memòria pública, memòria oral, memòria democràtica, comunitat d'aprenentatge, museu pedagògic.

ABSTRACT

The article presents the conceptual elements that have underpinned a training, research and projection action carried out at the University of Vic-Universitat Central de Catalunya, with the collaboration of the Virtual University Museum of Pedagogy (MUVIP in Catalan), and the Centre for Studies and Research in Education, (CRED in Catalan). Based on the museum's proposals to build educational heritage from public history, the project pointed out references, decisions, and contributions to

recover the oral and visual memory of retired teachers who were agents in the process of recovery of democracy. A practical research and training action that links retired teachers, active research teachers and students of the degrees of teachers and social education has allowed us to rethink the trajectory of MUVIP and pose different challenges that pedagogical museums face today.

KEYWORDS: University, training, research, public memory, oral memory, democratic memory, learning community, pedagogical museum.

I. EXTRAIENT APRENENTATGES DELS MUSEUS PEDAGÒGICS DE CARRER: ENTRE EL PROJECTAR-SE A LA CIUTADANIA I FER-SE RESSÒ D'ALLÒ QUE LA CIUTADANIA EXPOSA

Quan s'entrecreuen les idees d'espai públic i patrimoni educatiu, ràpidament ens imaginem velles escoles que han perdurat a través dels anys. Construïdes algunes d'elles al segle XIX, altres a inicis del segle XX o en el si de la Segona República, aquestes escoles han ocupat i encara ocupen el territori urbà, tot redissenant-ne el paisatge i creant noves estructures urbanes.² Poques vegades pensem en aquells edificis escolars nascuts a redós dels plans de construccions escolars del franquisme, amb una arquitectura que recollia els valors de funcionalitat, severitat, rigidesa i geometria del franquisme.³ Menys encara, en les construccions accelerades de la transició que es poden observar en la mostra d'arquitectura escolar i universitària,⁴ i encara molt menys en

² Una investigació sobre com les escoles defineixen el territori i s'expressen en mapes elaborada des del MUVIP fou l'elaborada per Núria Padrós i Eulàlia Collelldemont: *Continuïtats en la ocupació educativa de l'espai urbà El cas de Vic i els seus entorns*. 2018-2019.

Un estudi històric sota aquesta premissa es pot consultar a COLLELDEMONT, Eulàlia. «Tracing the evolution of education through street maps and town plans: educational institutions in the maps of Edinburgh during the seventeenth, eighteenth and nineteenth centuries», *Paedagogica historica*, 50-5 (2014), p. 651-667.

³ Box, Zira. «El cuerpo de la nación. Arquitectura, urbanismo y capitalidad en el primer franquismo», *Revista de Estudios Políticos*, 155 (2021), p. 159.

URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/40218>

⁴ JUNTA DE CONSTRUCCIONES, INSTALACIONES Y EQUIPO ESCOLAR. 1993 *Una muestra de arquitectura escolar y universitaria. Desde 1980 hasta hoy*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

URL: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38052/1/201504%20Ra%2016%20%282014%29-4.pdf>

les construccions provisionals que han suposat els «barracons».⁵ Totes elles, però, son part de patrimoni educatiu que està al carrer, com també ho són els senyals que adverteixen de les escoles, les figures al terra indicant els camins a l'escola o l'art de carrer que, de manera més o menys temporal, ocupa parets i murs.

Tots aquests béns patrimonials, complementats amb aquell patrimoni intangible conformat de veus, olors i consignes que conformen una història perceptiva de l'educació formen part del que podríem anomenar els museus pedagògics de carrer. Una modalitat de museu que, al nostre entendre, és coherent amb l'article 1.2 de la Llei 17/1990, de 2 de novembre, de Museus de Catalunya,⁶ que estableix que «tenen la consideració de museu els espais i els monuments amb valors històrics, arqueològics, ecològics, industrials, etnogràfics o culturals que reuneixen, conserven i difonen conjunts de béns culturals.» Parlem d'una modalitat de museu que està agafant força en el món artístic i en l'etnogràfic, però que també té la seva translació en l'àmbit pedagògic, en tant que representa un dispositiu compartit entre totes i tots.

El patrimoni educatiu a l'espai públic és, doncs, abundant. I els museus de carrer són múltiples i propietat de tothom. Des d'aquest plantejament, és rellevant que els museus pedagògics universitaris se'n facin ressò, tot col·laborant amb la comunitat a identificar, conservar i promoure el diàleg⁷ amb aquests béns, en tant que són bé comú, en sigui l'origen privat o públic,⁸

⁵ VIÑAO, Antonio. «El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual», *Historia y Memoria de la Educación*, 13 (2021), p. 21-48; PONS, Oriol. «Evolución de las tecnologías de prefabricación aplicadas a la arquitectura escolar». *Informes de la Construcción*, 62, 520 (2010), p. 15-26.

⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA. *Llei 17/1990*, de 2 de novembre, de museus.
URL: <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=59538>

⁷ Una experiència de diàleg amb la comunitat vinculada a un determinat patrimoni educatiu escolar que es dugué a terme al CEIP El Roure Gros en el marc del projecte Inventari i documentació del patrimoni educatiu de les escoles de la Comarca d'Osona. El CEP El Roure Gros. Programa: Recerca-documentació (IPEC) de la Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Investigadors principals: COLLELDEMONT, Eulàlia; TORRENTS, Jacint; ALEMANY, Carme. 2006-2007 (IPEC-Ajuntament Santa Eulàlia de Riuprimer) a partir de l'exposició i contraexposició elaborada pels investigadors i pels infants de l'escola sobre la base dels mateixos béns patrimonials.

⁸ Aquest doble origen que dona lloc a una sola col·lecció el podem observar clarament en el registre de fons filmics (noticiaris i documentals) del període de 1914-1939.

URL: <https://www.uvic.cat/sites/default/files/documento-en-proceso-registro-films.pdf>

En aquest enllaç es poden consultar aquelles filmacions de temàtica educativa d'origen domèstic i aquelles d'origen institucional. El registre s'efectuà en el marc de la investigació: RADAE. Revisión y análisis documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España, Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad. 2014-2016, (Ref. EDU2013- 48067-R).

de demostració o de reivindicació o, senzillament, de protesta.⁹ Així, rutes sonoritzades, camins geolocalitzats, plafons explicatius o pedres que són reminiscències del passat són algunes de les manifestacions d'aquests museus de carrer. Un exemple conegut que integra les diferents possibilitats és el del camí de Walter Benjamin,¹⁰ un recorregut que permet endinsar-se en els camins de la memòria històrica i també pedagògica, ja que són camins que a través de la percepció del seu paisatge permeten pensar i sentir els vincles entre el passat i el nostre present. En aquest sentit, el monument a la Presó de Dones de les Corts de Barcelona¹¹ és un altre exemple recent, ja que a partir de pedres i plafons instal·lats al carrer es recupera una història esborrada del paisatge urbà tot fent emergir des del subsòl aquella memòria de repressió educativa i social.¹²

Aquest tipus d'iniciatives es poden emprendre des dels museus educatius, com s'ha fet palès en els darrers anys en les diferents jornades de la SEPHE (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo).¹³

Val a dir que allò que tenen en comú les diferents accions d'exposició de la memòria en espais públics, en espais de pas, és la projecció cívica del patrimoni educatiu perquè

«els museus pedagògics també poden definir-se com a espais d'inclusió, ja que permeten compartir el llegat pedagògic. Compartir no és només deixar veure i promoure la participació, sinó reconèixer i visualitzar que la cultura és creació de les persones, de la seva acció,

⁹ Aspecte que queda de manifest amb el contrast entre els documentals de propaganda del franquisme amb aquells d'oposició, rodats com a contrast, com a alternativa o com a protesta. El registre, efectuat en el marc de la investigació ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, (Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE), es pot consultar a: URL: https://www.uvic.cat/sites/default/files/registro_repnot.pdf

¹⁰ La informació i el recorregut es pot realitzar a les pàgines:

URL: <http://www.historia-viva.net/ca/index.html>

URL <https://walterbenjaminportbou.org/es/portbou-y-walter-benjamin/>

¹¹ Es pot consultar informació a la URL: <https://presodedones.wordpress.com/qui-som-quienes-somos/>

¹² RICART, Núria; GUIXÉ, Jordi. «Futur monument a la presó de dones de les Corts. Procés obert», *On the waterfront*, 1, 36 (2015), p. 15-31. URL: <https://www.raco.cat/index.php/Waterfront/article/view/291692>

¹³ Les accions i programes de les jornades es poden consultar a la URL: <https://sephe.org/>

de la seva imaginació, que la història la construïm conjuntament i a la vegada ens construeix».¹⁴

Es desprèn que en advocar per una història inclusiva, que entomi els reptes del carrer i els projecti, es posa de manifest el vessant experiencial, formatiu i educatiu d'aquesta tipologia de museus.

De la mateixa manera, també hi ha altres manifestacions materials que, sense ser objecte museístic, emergeixen de la pràctica educativa i es construeixen en patrimoni educatiu que mira al carrer tot projectant-se més enllà dels espais educatius. Algunes d'elles són d'origen remot: les il·lustracions de certs edificis educatius en els mapes antics, les fotografies de les façanes dels edificis escolars –amb infants o sense– o de canalla jugant al davant de l'escola o en un pati interior. Imatges que es remunten al segle XIX i es vengueren com a postals de lloc.¹⁵ Com adverteix Mercè Riera a propòsit de les postals dels Jesuïtes de Sarrià,¹⁶ moltes d'aquestes imatges tenien una finalitat propagandística i per tal que el missatge arribés al gran públic es modificava la realitat.

Per tant, es posa de manifest la forta vinculació entre propagar i educar,¹⁷ no sent casual la continuïtat detectada en donar valor patrimonial a allò educatiu que està o mira al carrer. De fet, aquesta seria una conseqüència més derivada de la mateixa concepció contemporània de l'educació formal: el de ser un espai públic, localitzat i amb efectes a tota la població (tot i que certament, aquest darrer principi s'ha fet realitat molt lentament en el nostre entorn), d'aquí que necessiti ésser reconegut.¹⁸

La correlació entre proveir espais educatius a la ciutadania i anunciar-los immediatament a fi de propagar tant el valor de l'escola com de l'acció municipal o de govern, ha format part de les polítiques educatives engegades des del liberalisme. De fet, si el que volem és enumerar totes les institucions

¹⁴ CARRILLO, Isabel; COLLELDEMONT, Eulàlia; MARTÍ, Jordi; TORRENTS, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón: Ediciones Trea, 2011, p. 181.

¹⁵ Aquí fem referència a l'exposició *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)* del MUVHE de 2017, comissariada per Viñao, Martínez i Moreno. Es pot accedir a la mateixa: URL: <https://www.um.es/muvhe/exposicion/tarjeta-postal-ilustrada-y-educacion/>

¹⁶ Es poden consultar a: URL: <http://www.bnc.cat/El-Blog-de-la-BC/El-Photoshop-del-s.-XIX-els-Jesuïtes-de-Sarrià>

¹⁷ COLLELDEMONT, Eulàlia. «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*, 53 (2017), p. 245-68.

¹⁸ Idea pronunciada per Jordi García en la seva intervenció com a membre del tribunal de la tesi de Rosa Sambola en ocasió de preguntar sobre l'efecte propagandístic de l'Escola de Bosc de Montjuïc, 3 de març de 2021.

projectades i localitzades en mapes d'Espanya amb nombroses referències a escoles o a campaments, no podem deixar de banda el període de la dictadura franquista. En aquest cas, podem detectar que primerament fou la propagació i després l'habilitació dels llocs que possibilitaven el fet educatiu.¹⁹ El valor patrimonial radicava en les intencions, més que no en les realitzacions.

Situant-nos en l'avui, podem pensar en el difícil equilibri entre la propagació de fonts patrimonials educatives i la posada en escena de la projecció política inicial o, fins i tot, de la crítica als usos passats i actuals de diferents propostes educatives. Circumstància que deixa obert el debat en l'àmbit de la recerca i de la museïtzació del patrimoni social. Una controvèrsia que Jordi Guixé posa de manifest quan analitza, des del marc del projecte EUROM (European Observatory on Memories), el patrimoni controvertit de les èpoques i períodes de conflicte greu.²⁰ Des de la vessant pedagògica encara s'ha de repensar la manera d'encarar qüestions com què dir i de quina manera per tal d'evitar fer un memorial d'allò que no hauria d'haver succeït mai. Tanmateix, i d'acord amb Núria Ricart i Jordi Guixé, el silenci no és una opció.²¹

En els museus de carrer als quals ens hem referit al llarg d'aquestes línies, aquesta opció queda clarament descartada des de bon començament. Els debats entorn de determinades obres i la publicitat que generen són un clar símptoma d'aquest procés. Tant és així que, com alerta Banksy, tota acció genera publicitat i rebug al mateix temps, i provoca accions i reaccions, i es situen en l'esfera «d'una petita part del pensament. No són més que un acceptable nivell d'amenaça» (2020, s/p), cas contrari, ja no els deixarien aparèixer. En els museus pedagògics allò que cal és impulsar la presència i la visibilitat d'aquells temes que rauen en ser part d'allò difícil.²²

D'aquí, que a l'hora de propagar o difondre –terme aquest últim de connotacions més científiques– qualsevol iniciativa patrimonial, la tasca d'un museu pedagògic mai restarà conclosa ni esdevindrà suficient si no es tenen en

¹⁹ CASANOVAS, Josep; COLLELDEMONT, Eulàlia. «El Ministro de Educación en la escuela. El noticiario franquista NO-DO y las construcciones escolares en España», *Revista Linhas*, 21, 47 (2020), p. 45-72. URL: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/809>

²⁰ Consideracions que es van presentar en les Jornades: *From propaganda to resistance. Vital options in the totalitarianism. International seminar*. (2-4 maig de 2019). Les dimensions i complexitats del projecte es poden consultar a: <https://europeanmemories.net/>

²¹ RICART, Núria; GUIXÉ, Jordi. *Op. cit.*

²² COLLELDEMONT, Eulàlia; GÓMEZ, Anna. «Comprender y escribir lo difícil. Relatar perdiéndose en lo conflictivo de la educación», *Curriculum sem fronteras* [en premsa].

compte i s'inclouen, en el procés, els debats, discursos i opinions, o dit d'una altra manera, les idees en procés que han emergit de la ciutadania.

2. DECIDIR-SE ENTRE SER ASSAIG, NARRACIÓ O *PERFORMANCE*

En el marc de tot museu pedagògic, s'han de tenir presents aquells elements de pensament que oscil·len entre la investigació i la interpretació d'aquells béns que conformen els propis museus i que entren en diàleg amb el béns que estan al carrer. Cal assumir aquest repte, desdibuixar les fronteres entre el dins i el fora tot plantejant-nos com es realitzen aquestes accions, i què en podem aprendre de la seva acció dinàmica, viva i comunitària. En definitiva, com ampliar allò «tolerable», interrogar-se i reflexionar com es dona en el carrer de manera espontània accions que fan emergir allò silenciats.

Tanmateix, i si ens fem ressò de les fotografies realitzades per Edith Tudor-Hart (1908-1973) visibilitzades a l'exposició del Museu de Viena amb títol *In the Shadow of Tyranny* (2013),²³ podem trobar alguns elements que ens poden ajudar a resoldre algunes de les qüestions plantejades en el paràgraf anterior.

Perquè la fotografia ens mostra allò que succeeix al carrer de diferents ciutats europees i ho retrata de manera que no perd la vivència, un fet que evoca el que es pot dir i el que no de l'experiència de viure i créixer en els diferents entorns urbans. La presència i la cura en què són retratades persones, edificis, *graffiti* i ruïnes ens suggereix un patrimoni en construcció. Així ho deixa palès el poema *Retrospect* d'Eric Fried inclòs en el llibre de la pròpia artista, i que té com a entrada la idea que l'horitzó és ser instigador i, al mateix temps, ser-ne part:

«I wanted
to be the flame of my time
or
part of its flame I was its shadow or
part
of its shadow»²⁴

²³ Algunes de les imatges es poden consultar a la URL: <https://artblart.com/tag/edith-tudor-hart/>

²⁴ FRIED ERIC. «Retrospect», TUDOR-HART, Edith. *Wien Museum Exhibition Catalogue „Edith Tudor-Hart - In the Shadow of Tyranny*, Wien: Hatje Cantz Verlag, 2013, p. 6.

Ser instigador i ser part d'un procés en construcció i de recol·locació contínua és fer patrimoni. Un patrimoni que és viu. És aquí que rememorem aquella expressió tan citada de Maragall de la paraula viva o de l'educació viva i que fou reivindicada des de corrents tan diferents com l'anarquisme i l'escola nova. Un patrimoni encarnat en els cossos que li han donat vida, tal i com apuntava Raquel Cercós en el transcurs del seminari *Thinking on the educational changes provoked by the past pandemics. An ecological and cultural perspective*.²⁵

A partir d'aquestes premisses, i en el marc dels museus pedagògics, aquesta perspectiva de vivificació vol dir activar mirades sensibles per així poder atendre allò que preocupa a la societat. Un repte que el podem portar a terme a partir, per exemple, de l'anàlisi diacrònic de la presència de conceptes i paraules en els discursos educatius, com feu Núria Simó²⁶ en referència a la cohesió social; de les instantànies pedagògiques sobre l'educació viscuda com a exercici de memòria, conscienciació i acció de resposta als autoritarismes de gèneres o com proposa Isabel Carrillo Flores en el marc d'un present que continua vulnerant els drets humans de les dones.²⁷ Sempre queda oberta, però, la via del diàleg, del parlem-ne amb cura i respecte tal i com ens mostra Tudor-Hart²⁸ en les seves fotografies.

Això sovint vol dir no oferir respostes sinó plantejaments en construcció, de vies d'acció, d'alternatives i de reaccions que han succeït en el marc de l'experiència educativa, comuna o singular, com es feu palès en el ja citat seminari *Thinking on the educational changes*. L'opció de poder vivificar vol dir, en definitiva, buscar més enllà de representar exclusivament l'objecte final, a no ser que el propi objecte ja autoreferenciï tot el procés, com bé pot ser un diari de camp o la continuïtat de les il·lustracions.

Però bé sabem que aquests objectes són els menys. Quelcom que no ens ha d'estranyar, atès que el moment de la infància és un moment de memòria episòdica a la que els adults hi sobreposem narració. Ens recorda Georges Perec, l'autor de *Wo el recuerdo de la infancia*:

²⁵ Seminari celebrat el 10 de febrer de 2021 en el que intervingué el grup Hpad format per Ian Grosvenor, Angelo Van Gorp, Björn Norlin, Inés Félix, Eulàlia Collelldemont, Raquel Cercós i Núria Padrós.

²⁶ SIMÓ GIL, Núria «Cohesió social i educació social en dues revistes pedagògiques Temps d'Educació i Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa», *Temps d'Educació*, 48 (2015), p. 131-149.

²⁷ CARRILLO FLORES, Isabel «Pedagogia de la memòria, una resposta als autoritarismes de gènere», *Quaderns d'Educació Contínua*, 42 (2019), p. 5-13.

²⁸ TUDOR-HART, Edith. *Op.cit.*

«Lo que caracteriza a esta época es ante todo su falta de puntos de referencia: los recuerdos son trozos de vida arrancados al vacío. Sin amarras. Sin nada que los fondee, sin nada que los fije. Casi nada los ratifica. Sin más cronología que la que yo, con el paso del tiempo, he re-construido arbitrariamente».²⁹

Mostrar la història de decisions, de les seves implicacions, dels dubtes i indecisions projectades en l'espai públic, és una opció que possibilita el comprendre i fer comprendre les possibilitats i complexitats de l'educació, ja sigui aquesta donada en un context polític advers o propiciatori, en el si d'una família que potencia els seus membres, en una escola facilitadora o problematitzadora, en un entorn cultural d'animació que fa créixer o que has de reaccionar contra ell.

En l'exposició *Les Enfants de la Résistance. Être jeune en 39-45* del *Musée National de l'Éducation* (2021)³⁰ podem observar com en contextos polítics adversos, les decisions dels subjectes educatius, en aquest cas infants i joves, són part del procés educatiu. En l'exposició s'ensenya com la imaginació dels infants també és decisió i tenim la possibilitat de recuperar-la, ja sigui perquè està escrita, dibuixada o registrada. De fet, suposa una invitació a pensar com ens afecta educativament el posicionar-nos des de la infància. Un procés que no és altre que el segueix Núria Padrós en el marc de la seva recerca sobre els dibuixos infantils del fons Lluís Vives (MUVIP-IMEB)³¹ tot fent dialogar dibuixos, escrits de diari, anotacions i entrevistes.

És obvi que per visualitzar aquestes opcions és necessari recórrer i fer emergir les diferents veus que intervenen en el procés, tot buscant la història que hi ha al darrere.³² Només d'aquesta manera la memòria pot esdevenir aprenentatge cultural compartit.³³ Així ho posa de manifest Josep Casanovas en el seu procés d'investigació de l'obra educativa de la renovació pedagògica

²⁹ PEREC, Georges. *Pere(t)c. Tentativa de Inventario*, Madrid: Maia Ediciones, 2011, p. 209.

³⁰ Més informació URL: <https://www.reseau-canope.fr/musee/fr/connaitre/les-expositions/exposition/les-enfants-de-la-resistance-etre-jeune-en-39-45.html>

³¹ PADRÓS, Núria: *La influència del context en el desenvolupament del dibuix infantil. Un estudi dels dibuixos realitzats pels infants en temps de guerra*. UVIC-UCC. Tesi doctoral en procés de finalització.

³² MYERS, Kevin; GROSVENOR, Ian. *Collaborative Research. History from Below*. Bristol: University of Bristol; AHRC; Connected Communities, 2018.

URL: https://connected-communities.org/wp-content/uploads/2018/07/History_From_Below_SP.pdf

³³ MYERS, Kevin; GROSVENOR, Ian. «Cultural learning and historical memory: A research agenda», *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 15 (2014), p. 3-21.

mitjançant els documentals alternatius del franquisme. A partir de l'estudi del cinema amateur d'Antoni Cuadrench i Fort, Casanovas advoca per la visualització dels reportatges sempre contrastant-los amb documents i altres materials d'arxiu, però alhora remarca la necessitat de conversar amb el director d'aquestes produccions cinematogràfiques atès que això li possibilitava conèixer el perquè d'una acció de resistència davant del silenci³⁴ i la censura encara imperant en les darreries del franquisme. Es constata que tota acció cultural, tota acció educativa té, al darrera, un arbre de decisions que ens aporten un aprenentatge més profund que el de la simple recopilació de material –acció necessària, però certament no suficient. Un aprenentatge que, en definitiva, és el que hauria d'albirar tot museu, també els d'educació i pedagogia.

És en aquesta orientació que Isabel Carrillo Flores, recollint l'aportació de Felipe Aramburo a l'entorn de l'experiència del *Parque Explora de Medellín* (Colòmbia) i les seves accions de memòria comunitària,³⁵ indica que es fa necessari motivar experiències de pedagogia de la memòria que facilitin la construcció conjunta de coneixement, és a dir,

«En su concreción práctica, las propuestas educativas que emanan de la pedagogía de la memoria deberán ser instrumento de mediación para que cada persona “encuentre estímulos” y pueda conectar lo que ofrece un espacio museístico, una investigación, un seminario..., con su vida, dándole significado propio. Cada propuesta pedagógica ha de hacer posible desplegar “códigos simbólicos” que permitan “el recuerdo, la evocación y la memoria”, pero no solo. Se trata también “de establecer escenarios (momentos, lugares y espacios) para el intercambio de saberes, la reflexión como medio para la creación de discursos y de la creación conjunta de conocimientos”. Se descubre, así, que el conocimiento no está dado ni es uno, como no está dada ni es una la historia. El conocimiento “es una producción social con un desarrollo histórico”, está dotado de “memoria histórica” (Aramburo, 2013, p. 26-27). Es en este sentido que al facilitar experiencias pedagógicas de memoria se está motivando la creación de conocimiento

³⁴ Una mostra de l'entrevista es pot consultar a la URL: https://www.uvic.cat/sites/default/files/cua-drench5_final2.mp3

³⁵ ARAMBURO, F. «Pensar la memoria desde Explora», AA.VV. *Museo y comunidad*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana, p. 25-31.

sobre el pasado que ya es recuerdo, sobre el presente que se va creando cada día, y sobre el futuro que el deseo alumbra».³⁶

Aquesta necessitat d'endinsar-nos en l'experiència quotidiana, i en els sentiments que ens provoca, es va posar de manifest en el marc de la presentació del llibre *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, recerca que recollia part dels treballs efectuats sobre l'anàlisi de les representacions de l'educació en els NO-DO.³⁷ En un moment donat, part dels participants de més edat van evocar el record de l'experiència de quan havien visualitzat els reportatges durant la infància, tot intentant pensar en quina consciència es tenia de viure en un règim totalitari. Més endavant, els i les més joves de l'auditori, comentaren que aquells records dels altres havien provocat demanar als de casa com havien viscut l'experiència del franquisme. Sense ser propòsit de les persones que havien intervingut, el record individual havia esdevingut record col·lectiu. El patrimoni individual va esdevenir, doncs, patrimoni col·lectiu. I un espai de presentació d'un llibre i intercanvi, va projectar-se com a comunitat d'aprenentatge.

Aquesta tipologia de patrimoni és, doncs, volàtil i es materialitza en un moment donat i sempre en un context determinat però tanmateix instiga noves connexions i possibilita articular un pensament «altre», això és, un pensament divergent que obre diferents possibilitats. De fet, la volatilitat, tan recurrent i buscada pels artistes de carrer, és un intangible patrimonial que té valor per si mateix i el col·loca en l'esdevenir cultural, tot permetent ser instigador i part del moment. És un patrimoni que no permet anticipar el bé patrimonial que en sorgirà, creix en forma d'assaig, amb narracions compartides i, sobretot, amb accions que esdevenen autèntiques *performance* museístiques. En definitiva, és un patrimoni que no és ni autoreferenciat ni estàtic, requereix la inclusió de reflexions, de l'altre i del jo. És, principalment, un patrimoni evocatiu.

³⁶ CARRILLO FLORES, I. «Pedagogía de la memoria, derecho y bien común», COLLELLEDMONT, E. y VILANOU, C. (coords.) *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*. Gijón: Trea, 2020, p. 299-316.

³⁷ Presentació online del llibre *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, 13 de gener de 2021, amb intervencions de Josetxu Cerdán i Antonio Canales. La presentació fou realitzada en el marc del projecte ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, (Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE).

3. UN PROJECTE PER RECUPERAR LA MEMÒRIA QUE INSTIGA COMUNITAT I S'OBRE AL PÚBLIC

Com abordar i generar propostes, que siguin instigadores i part, per tal de crear un patrimoni des del diàleg amb una història inclusiva, tot incloent diferents veus que emergeixen del singular i del comú, del públic i del privat per tal d'identificar, conservar i promoure la reflexió en un patrimoni per la comunitat i que mira a la comunitat són els eixos vertebradors de les darreres accions del MUVIP, algunes d'elles compartides amb el CRED. Entre aquestes, hi ha el projecte de *La memòria democràtica a través d'investigar l'experiència educativa. Proposta d'actuació en la formació universitària de professionals de l'educació social i mestres*.³⁸ El projecte parteix de la idea que la formació i la projecció de la memòria pedagògica estan íntimament interrelacionades amb la possibilitat d'investigar i interpretar.

Des d'aquesta premissa s'ha endegat un projecte de memòria oral amb la finalitat de recuperar el patrimoni vivencial de la UVic-UCC a partir de l'acció de formació- investigació amb estudiants dels graus d'educació social i mestres. Les accions no es limiten a les aules universitàries, el carrer és també el lloc de destí de totes les accions. Es tracta de posar en diàleg dins i fora, diluint les fronteres formatives per a construir comunitats d'aprenentatge i ciutadania. Parlem d'una via pública entesa com a element dinàmic, en tant que es concep el patrimoni educatiu com un patrimoni que posa en relació experiències comunes a l'entorn de la idea d'aprendre. En el cas del projecte, en l'aprendre a ser educadores i educadors. No es tracta doncs d'un patrimoni singular que tan sols realça una experiència educativa potent, innovadora, especial, sinó d'un patrimoni comú que ha estat apropiat —en el sentit que Illich proposava—³⁹ per les diferents persones que han intervingut en el procés: professorat, estudiants i altres professionals que contribueixen a organitzar l'activitat. La complicitat establerta entre professorat jubilat i estudiants és un dels aspectes que més hem valorat per les seves connotacions formatives no només des del punt de vista pedagògic, sinó també polític i ètic.

³⁸ Projecte finançat pel Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya, 2020. Referència: (MEM200/20/000019).

³⁹ ILLICH, Ivan. «La reivindicació de la casa», *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 34-35 (1998), p. 47-50.

3.1. *Investigar de manera col·laborativa*

El grup de docents que hem acompanyat el projecte (Josep Casanovas, Isabel Carrillo Flores, Eulàlia Collelldemont, Raquel Cercós, Núria Padrós i Núria Simó), vam valorar des de l'inici del projecte les diferents potencialitats que ens oferia la memòria construïda des de la comunitat com a eina pedagògica per formar en el respecte a la professió d'educar, saber-ne les dificultats i passions. S'endevinava que havia de ser una acció que potenciés la sensibilitat pel bé comú –aquell bé que, com va assenyalar António Nóvoa en la conferència: *Els futurs de l'educació. Aprendre a convertir-se*, realitzada l'any 2020,⁴⁰ cal que es reforci especialment ara que el context tecnològic li és advers–, d'ací que es focalitzés en la participació en la construcció de la democràcia de les persones que ens havien precedit en la tasca docent universitària. Es va considerar que les seves biografies personals i socials, professionals i polítiques, enriquieren la formació de l'alumnat oferint elements per a pensar i significar com a bé comú l'educació i la memòria des de dos angles entrelaçats: «lo político, la política y las políticas, por una parte; y lo común, el lazo social, lo colectivo, lo público frente a lo personal, lo individual, y lo privado por la otra».⁴¹

En la definició del projecte els interrogants i inquietuds personals havien emergit de la necessitat d'establir ponts entre generacions a fi de comprendre el passat recent i encara present. Un fet que ens va obligar a abordar la memòria des d'una pràctica viscuda i comunicada. Perquè sabem que és través del diàleg, de la conversa lenta⁴² que l'experiència es pot transmetre. Això és, descriure-la, interpretar-la i fer-ne un nou punt de partença. En el tema que ens ocupa, i seguint la línia de pensament esbossada a través de la lògica dels museus de carrer, té a veure amb aquella idea d'experiència que ha de partir d'allò que es vol compartir i fer públic. Així doncs, la nostra finalitat va ser endinsar-nos en la capacitat de reconèixer les trajectòries biogràfiques d'aquelles persones significades en la nostra comunitat, en un projecte que integrés investigació i docència.

Amb l'horitzó de sentir-nos interpel·lades pels records d'aquelles persones que havien significat l'esdevenir d'una comunitat educativa, buscàvem saber

⁴⁰ Intervencions de Tarciba Rivera Zea, Elisa Guerra, António Nóvoa. Moderació de Claudia Uribe i Carlos Vargas. URL: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/noticias/seminario-web-sobre-los-futuros-de-la-educacion-involucra-la-comunidad-hispanoparlante-en-minuts-17:32-27-a-12>.

⁴¹ BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (coord.). *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

⁴² GÓMEZ MUNDÓ, Anna. «Les converses: elements per a la història cultural / Les conversations: éléments pour l'histoire culturelle», *Temps d'Educació*, 44 (2013), p. 49-61.

i dir del nostre passat. Convertir-nos en una comunitat d'aprenentatge i d'investigació constituïda per estudiants i professorat era, doncs, el nostre punt de partida. Perquè el projecte requeria que entre totes i tots construïssim un patrimoni a l'entorn de la democràcia tot rastrejant els fets, decisions i significats del professorat ja jubilat. Al mateix temps, poder traçar la història de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC des d'una història viva que recuperés allò compartit en la gestió, les accions a les aules i la investigació universitària, però també, en allò propi i singular de la vida de cada persona implicada. Així, es buscava identificar aquelles experiències de formació de la infància, de l'adolescència, de la joventut i de l'adulthood que havien vertebrat vides diferents, singulars però totes compartint el compromís per l'educació. Unes experiències que, com il·lustrava Núria Simó en el taller d'entrevistes que l'alumnat va realitzar com a fase prèvia al disseny i realització de l'entrevista amb una professora o professor jubilat, buscava vincular els diferents moments vitals a diferents esferes d'acció, tot creant un paisatge cultural i vivencial seguint les pautes dels principis de l'ecologia cultural d'exposició de vides, fets i fenòmens.⁴³

El següent esquema (figura 1) representa aquesta complexitat que calia copsar a través de les entrevistes.

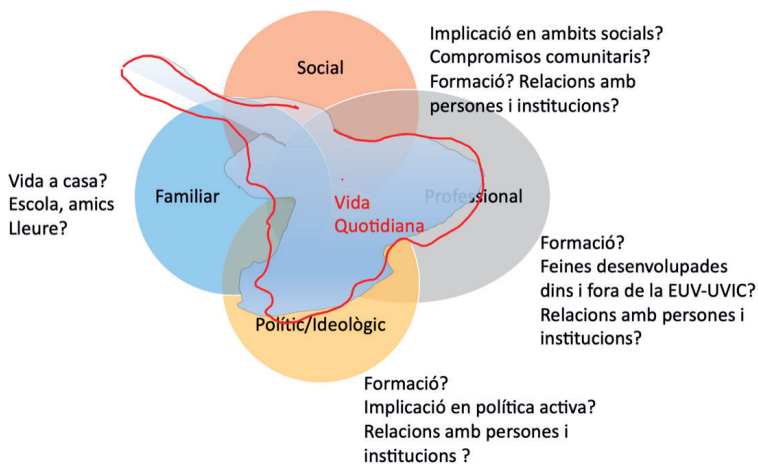


Figura 1: Recorreguts a investigar (Núria Simó, 2020)

⁴³ HOLDEN, John. *The Ecology of Culture. A Report commissioned by the Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*. Arts and Humanity Research Council, 2015. URL: <https://ahrc.ukri.org/documents/project-reports-and-reviews/the-ecology-of-culture/>

El procés requeria formar-se en les tècniques d'investigació de la memòria, però també en el sentit de la memòria i el seu valor per a la democràcia. Per aquest motiu, es realitzaren diferents conferències, tallers i tutories vinculats a la investigació biogrficonarrativa. Parlem d'un procés de formació i acompanyament per tal de preparar les trobades i la posterior realització de les entrevistes que havien de portar a terme els i les estudiants a 30 professors jubilats (14 professores i 16 professors). D'aquesta manera és com es va anar apuntalant el següent recorregut en tres moments, com queda recollit al Quadre 1:

Abans de la trobada	Què volíem saber i per a què? Com ens podíem documentar bé abans de la trobada? ⁴⁴ Com ubicar el seu recorregut històric a partir de les dades de què disposàvem? ⁴⁵
Durant la trobada	Com preparàvem el guió d'entrevista? Quin podia ser el millor espai per a conversar, tot tenint present les limitacions del moment? ⁴⁶ Com eren capaços d'obrir l'entrevista al procés de conversar? ⁴⁷ Com podíem visualitzar el passat? ⁴⁸ Com fer notes de camp escrites o dibuixades ⁴⁹ que aportessin sentit?
Després de la trobada	Com fer una transcripció de qualitat? Com analitzar i interpretar sense forçar la veu de l'altre a l'hora d'introduir els fils de pensament propis? ⁵⁰

Quadre 1: Moments clau en la realització de les entrevistes (Núria Simó, 2020)

⁴⁴ PLANELLA, Jordi; VILANOU, Conrad, *Fonaments històrics de l'educació social: el sentit de la història. Història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010.

⁴⁵ ROSENBERG, Daniel; GRAFTON, Anthony. *Cartographies of Time: A History of the Timeline*. Princeton Architectural Press, 2013.

⁴⁶ RICART, Núria; GUIXÉ, Jordi. «Arte público y memoria. Sistemas de significado», *Huarte de San Juan Geografía e Historia*, 27 (2020), p.21-46.

⁴⁷ GÓMEZ MUNDÓ, Anna. *Entre converses: una recerca narrativa en pràctiques d'educació social*. Tesis doctoral. UVIC, 2011.

⁴⁸ BURKE, Caterine; GROSVENOR, Ian; NORLIN, Björn (eds.) *Engaging with Educational Space Visualizing Spaces of Teaching and Learning*. Umeå: Learning Department of Historical, Philosophical and Religious Studies Umeå, 2014.

⁴⁹ PEREC, Georges. *Op. cit.*

⁵⁰ RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad, 1986. FULLAT GENÍS, Octavi. «La Fenomenología Aplicada a la Educación», *Revista Portuguesa de Filosofia*, 46, 2 (abril-juny de 1990), p. 193-212.

Volíem també, i sobretot, promoure l'actitud de pensar en la complexitat de les vides particulars, on professió, vocació i activisme s'interrelacionen. Així ho manifestava Ramon Plandiura i Vilacís, un dels professors participants en el projecte:

«Jo militava políticament, és a dir, estava compromès amb els corrents polítics. La professió de l'advocacia em va permetre decantar-me més cap el dret en les meves funcions polítiques. Pel compromís polític potser hauria fet alguna altra cosa, però sempre tot acabava confluint amb la meua professió, però això el compromís polític i social l'he pogut lligar sempre amb la meua professió. La veritat és que he tingut molta sort, amb això he pogut fer una professió, política, fer context social, compromís amb el país, ho he pogut acumular tot en una sola feina, i això és un luxe que crec que no tothom es pot permetre».⁵¹

No altrament, considerem que amb la successió de diferents entrevistes s'evidencien les múltiples formes d'habitar el món, sovint plenes de possibilitats i passions. Ho recollien així estudiants i professorat i ho sintetitzava Carme Sanmartí i Roset, professora jubilada també entrevistada: «Aprendre és una activitat inigualable, meravellosa, que a més no té edat, aprens fins al final».⁵²

De fet, després d'hores de dedicació activa, reflexiva i administrativa, el projecte ens ha possibilitat prendre consciència de la força didàctica que ha tingut una investigació col·laborativa en l'àmbit de la memòria oral. Una activitat didàctica volgudament oberta i dinàmica que s'ha plasmat en l'aprenentatge que han realitzat estudiants, professorat jubilat i també el grup de recerca promotor.

3.2. *Un canvi de perspectiva metodològica en la recerca sobre memòria*

En el projecte de formació i recerca en memòria desenvolupat destaquem la necessitat de configurar una metodologia de l'atenció sense prescripció, que segons Anna Gómez ens ha permès

⁵¹ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria democràtica, educació i universitat. Educació Social*. Vic: Servei de Publicacions de la UVic-UCC, 2020, p. 18.

⁵² *Ibidem*, p. 24.

«sobrepasar la posibilidad de colocar los hechos históricos en cajitas ordenadas linealmente. Por eso pensamos que lo difícil exige salir de los cauces marcados por el acervo historiográfico y encontrar un lugar que combine la rigurosidad con la libertad de pensamiento. Lo difícil es romper con las estructuras –individuales y sociales– que funcionan como andamiajes intocables por los que seguir avanzando en el conocimiento de la historia. Porque contar lo difícil es abrir la puerta a la diversidad de voces, de percepciones, de interpretaciones. Contar lo difícil demanda salir de la historia monolítica en singular y enmarañarse en una red de historias abiertas en plural».⁵³

Precisament per això, el procés realitzat ha anat acompanyat de la presa de decisions de qüestions conceptuals i metodològiques. Entre les mateixes destaquem el que ens va implicar investigar de manera col·laborativa; com vam significar el narrar dialògicament històries de vida, sostenint el comú i el singular; i com vam mitigar la sensació col·lectiva de pèrdua de passat a través de les aportacions artístiques i documentals en l'espai públic.

Les implicacions metodològiques i epistemològiques d'investigar de manera col·laborativa la memòria pedagògica rau en la necessitat de partir de preguntes obertes sobre què implica emprendre una investigació d'aquest tipus.⁵⁴ En la proposta ens vam centrar en la necessitat de vincular diferents veus i experiències, formes de pensar i projectar-se en l'educació com a fonament per conèixer el quotidià de l'experiència passada.⁵⁵ Aspecte crucial quan allò que es vol investigar són els entreactes que habitualment no apareixen en els textos d'història però que són claus per a la comprensió de la memòria de les persones. Així, es va buscar recollir aquells elements que, com expressa Joan Vera i Saucedo, ens van possibilitar aproximar-nos a allò més conegut però també, a allò més desconegut i traçar una història sense talls, amb les superposicions que tot moment vital implica: «Totes les transicions sempre tenen un moment de foscor; quan neix el dia és igual, no es fa de dia de cop».⁵⁶

De la mateixa manera érem conscients que aquest fer col·laboratiu no podia desatendre el treball amb la comunitat local, element base de tota acció

⁵³ COLLELDEMONT, Eulàlia; GÓMEZ, Anna. «Comprender... *Op. cit.*

⁵⁴ MYERS, Kevin; GROSVENOR, Ian. *Collaborative Research... Op. cit.*

⁵⁵ BOSC, Eulàlia. *Qui educa a qui? Educació i vida quotidiana*. Barcelona: Laertes, 2003.

⁵⁶ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria... Op. cit.*, p. 33.

democràtica, tal com afirma Miquel Casanovas i Prat en referir-se a la seva acció sociocomunitària:

«[...] havia intentat exercir una tasca pedagògica des de la militància social, que en aquell moment [...] passava bàsicament per associacions de veïns i organitzacions clandestines que estaven compromeses culturalment, socialment i, fins i tot, políticament en superar la dictadura per aconseguir un espai democràtic».⁵⁷

Una comunitat que és sempre una concreció d'una realitat relacionada amb contextos més amplis,⁵⁸ una idea que ens empeny a recórrer les diferents iniciatives desenvolupades a la universitat, el carrer, les associacions, les escoles, els centres de protecció i en les seves concrecions politicoeducatives.

El diàleg ens permet donar materialitat a la memòria. Això és donar cos i donar lloc a la memòria oral investigada.⁵⁹ Una memòria que, recordem, es fonamenta en la legislació sobre memòria vigent en el nostre context i en l'avantprojecte de Llei de Memòria Democràtica que preveuen les accions en matèria educativa i d'investigació. El capítol IV de l'avantprojecte parla del deure de memòria democràtica i específicament en la secció 3a fa al·lusió al coneixement i divulgació:

«Artículo 45. Medidas en materia educativa y de formación del profesorado

El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas.»

Artículo 46. Medidas en materia de investigación.

La Administración General del Estado, en colaboración con las universidades, los organismos públicos de investigación y las corporaciones de derecho público con competencias en la materia, incluidas las Reales Academias de ámbito nacional, fomentará en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en

⁵⁷ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁸ Idea de Ian Grosvenor tractada en el Seminari esmentat en la nota 25.

⁵⁹ Idea de Raquel Cercós tractada en el Seminari: *Thinking on the educational changes provoked by the past pandemics. An ecological and cultural perspective*. UVic-MUVIP-GREUV-CRED, 2021.

materia de memoria democrática, resaltando el componente europeo y global de la memoria democrática en España».⁶⁰

La normativa reforça la trajectòria del MUVIP, un fer pedagògic conscient del valor específic que té la investigació de la memòria democràtica, des de l'acció docent de les universitats. En aquest sentit, en destaquem el valor de la memòria quan és percebuda com una experiència oberta, com una experiència de pensament que ens convida al qüestionament subjectiu.⁶¹

3.3. Narrar dialògicament històries de vida, tot sostenint el comú i el singular

Compartim amb Manuel Martí Puig⁶² que les històries de vida del professorat jubilat ens ofereixen una oportunitat de recuperar la història col·lectiva de l'educació a través de la memòria i el record narrat de les seves vivències i experiències. La memòria oral ens permet retrobar-nos amb la història educativa, social, política i cultural a través de la paraula. Les veus ens mostren les històries viscudes per les persones entrevistades. Com afirmen Conrad Vilanou i Raquel de la Arada, es recupera el passat de les persones que van participar en la construcció de la història social d'una comunitat.⁶³ No per atzar, com comentava Ramón Sitjà i Domènech:

«L'escola estava molt polititzada, molt [...] quan dic polititzada vull dir política. No política partidista, no. Vull dir política, en el sentit de discussió, de discutir el que volem, quina societat volem, com, què necessitem. Política en aquest sentit ampli de la paraula».⁶⁴

⁶⁰ Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática, 15 de setembre de 2020. URL: <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/150920-enlace-memoria.aspx> <https://www.mpr.gob.es/servicios/participacion/Documents/APL%20Memoria%20Democr%C3%A1tica.pdf>

⁶¹ SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; MARTÍNEZ SCOTT, Suyapa. «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*. 1, 3 (2020), p. 252.

⁶² MARTÍ PUIG, Manuel «Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1, 3 (2020), p. 314-325.

⁶³ VILANOU, Conrad; ARADA DE LA, Raquel. «Las fuentes orales y audiovisuales: un nuevo marco para la construcción colectiva de la historia de la educación», MOREU, Àngel. (coord.). *Les fonts orals i audiovisuals en la història de l'educació. Innovació i recerca en la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2010.

⁶⁴ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria... Op. cit.*, p. 26.

Així, i tenint present els matisos d'una pluralitat d'experiències personals molt diferents, en juxtaposar la informació extreta podem constatar certs trets i tendències. Esquemàticament ho representem en els talls cronològics del professorat entrevistat vinculat als estudis d'educació social. Destaquem elements de dues etapes: la infància i la joventut que aporten elements de memòria escolar i familiar, així com els anys de formació universitària i els inicis en el fer docent.

SOBRE LA INFÀNCIA:

1940	Neix a Vic	Inici de l'escolarització	Estudia al Col·legi de Sant Miquel dels Sants de Vic	p.35
1943	Neix a Vic			p.15
1946	Neix a Manlleu	Estudis a l'Escola de Gràcia i la Salle		p.27
1946	Neix a Alpens	1949-1962 Etapa d'escolarització primària		p.19
1947	Neix a la Fatarella (Terra Alta)	1953-1958 Ensenyament primari	1958-1966 Ensenyament Secundari	p.11
1947	Neix a Barcelona			p.13
1947	Neix a Castellterçol			p.9
1949	Neix a Barcelona	1953 Estudia en una escola de monges	1965 Monitora d'un cau amb nens i nenes amb diversitat funcional	p.17
1950	Neix a Barcelona	Estudis als col·legis de les Carmelites i Teresianes	Estudis a l'Institut Joan Maragall	p.21
1951	Neix a Barcelona	Escolaritzada a l'Institut Francès i l'escola Mercedàries	Estudis de secundària a l'Institut Maragall	p.25
1952	Neix a Vic			p.23
1955	Neix a la Clínica l'Aliança de Vic	1958 Inicia l'escolarització a Folgueroles	Col·legi de Sant Miquel dels Sants de Vic	p.31
1956	Neix a Centelles	1962 Estudis a l'escola Parroquial de Centelles	1966 Batxillerat al Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic	p.29
1957	Neix a Manlleu			p.33

Quadre 2: Eixos de vida sobre infància.

Uns eixos amb lloc i data que necessiten de l'explicació de l'experiència. En ella veiem que la majoria varen néixer durant la primera etapa de postguerra amb una infàncies marcades per la pressió-repressió política a les famílies i pel ser educats en una escola castigada per les polítiques educatives del règim o, més aviat, negació de polítiques. Aquests fets van convidar a professorat i estudiants a pensar en l'educació en gris, trista i discriminatòria. De la mateixa manera, moltes de les persones entrevistades van posar de manifest que les seves famílies articularen un reguitzell de recursos dialògics per escapar-se d'aquella realitat, ja fos a través del silenci, les mitges veritats o l'exposició directa del problema. Núria Franch i Batlle, en la seva entrevista ho relata de la manera següent

«En plena dictadura i en ple franquisme, els moments de tensió hi eren. A casa de política no se'n parlava. Era un tema misteriós. No se'n podia saber gaire res. Però com que no se'n podia saber gaire res... sempre senties coses; quan hi havia els grans, senties coses. A vegades no ho entenies, no entenies de què parlaven, però no preguntaves perquè sabies que et dirien que ho deixessis estar».⁶⁵

Ho manifestava també Joan Sala:

«Els meus avis em van influir molt, sobretot el pare del meu pare, que havia estat fonedor d'alumini i cantant d'òpera. Aquests detalls els he descobert ara, a través de documents. A Ceuta va treballar-hi tres anys per a l'exèrcit. I quan va arribar a Vic va ser president del Sindicat del metall. Més tard van jutjar-lo i li demanaven pena de mort. Finalment el van condemnar a 13 anys de presó, però van acabar sent 3 anys a la presó Model, ja que només hi havia cel·les per a sis-centes persones i hi havia més de dotze mil presos després de la guerra, així que els van anar alliberant. Aquest fet m'ha influït, en el sentit que a casa mai s'ha parlat d'això, i realment ho van passar molt malament, ja que eren "els rojos" de Vic».⁶⁶

Les expressions sobre els diferents camins recorreguts en els marges de les lògiques institucionals que havien traçat, foren una interpel·lació directa als recorreguts del present. Així, els i les estudiants es van sentir cridats a reformu-

⁶⁵ *Ibidem*, p. 16.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 23.

lar les preguntes sobre l'experiència educativa que supera i es mou més enllà de la institucionalització i el directivisme polític.

SOBRE LA JOVENTUT:

1940	1958 Es llicencia en Belles Arts	1958 Treballa a l'escola d'art Raimundo Lulio i San Pedro ad Vincula	1970 Professor de dibuix all Col·legi de Sant Miquel dels Sants de Vic	p.35
1943	1966 Vinculat a l'educació	1972 Mestre de l'escola Normal de Barcelona	1975 Treballa al barri d'Aluche de Madrid	p.15
1946	Llicenciat en Enginyeria Tècnica Química a la Universitat Laboral d'Osca	1973 Mestre a l'Escola Andersen de Vic		p.27
1946	1962 Inici llicenciatura en Dret	1965 Pausa en els estudis per treballar	1970 Acaba la llicenciatura en Dret	p.19
1947	1963-1972 Estudis superiors	1973-1976 Becària del III Pla de Desenvolupament (Institut de Química Orgànica – CSIC Barcelona)		p.11
1947	1975 Fundador de la revista Cuadernos de Pedagogía	1983-1990 Professor a l'Escola de Mestres de Vic		p.13
1947	1965-1968 Estudia magisteri i teatre a Barcelona	1967 Funda el Grup de Teatre Vermell x 4	1971-1980 Fa classes d'expressió i teatre a l'escola Andersen de Vic	p.9
1949	1966 Inicia els estudis de magisteri	1970 Comença a treballar a l'escola d'educació especial Fàtima		p.17
1950	1968-69 Inicia els estudis de Filologia Hispànica a la UB	1972 Primera feina com a docent a la Oak House School		p.21
1951	1978-1995 Professora a l'Institut Salvador i Pedrol de Sant Joan Despí	1993 Doctorada en Història Contemporània per la Universitat de Barcelona		p.25
1952	Estudia per mestre a l'Escola de Magisteri de l'Església Balmes de Vic	1970-1984 Mestre a l'Escola Sant Albert i Can Maurici de Vic	Llicenciatura de Psicologia a la Universitat de Barcelona	p.23

1955	1972-1973 Inicia els estudis universitaris	1975-1976 Viatge a l'Índia seguint la Ruta de la Seda	1979 Obté la llicenciatura en Antropologia Cultural	p.31
1956	1973 Inicia la carrera de Matemàtiques a la UB	1976-1979 Estudis de magisteri a l'Escola Normal de Barcelona	1980-1994 Mestre d'escola	p.29
1957	1972-1973 Participa en l'Assemblea de Catalunya i coneix les JOC	1974 Inicia la seva activitat sindical		p.33

Quadre 3: Eixos de vida sobre joventut.

A partir dels records del període de joventut del professorat entrevistat, es posen de manifest les tensions sofertes i vivenciades a partir del binomi repressió-insubmissió al sistema. Així ho expressava Francesc Codina:

«[...] els meus pares que eren antifranquistes de pensament i els meus avis però tenien molta por perquè la dictadura havia espantat molt la gent. La meua generació va perdre la por perquè la repressió no era tan dura com els anys 40-50 però també el món havia canviat molt, havia arribat el turisme... nosaltres teníem la sensació que vivíem en un país retardat i ens arribaven coses de fora. Recordo quan teníem 15-16 anys que anàvem a casa un amic que tenia un tocadiscos i escoltàvem Bob Dylan... hi va haver el maig del 68, el moviment Hippie i fèiem una barreja d'aquestes coses i la política en formava part, ens vam interessar pel marxisme, anarquisme... tothom es va radicalitzar bastant perquè el fet que hi hagués el franquisme va provocar que tothom se n'anés a l'altra banda i uns quants vam passar a fer coses pràctiques contra el règim. Un any clau va ser 1970: hi va haver el judici de Burgos, un procés contra uns bascos, l'ETA del començament, que els jutjaven amb 7 o 8 penes de mort, hi va haver un seguit de protestes i a Vic uns estudiants d'un institut i del Sant Miquel vam organitzar la primera manifestació contra el règim, n'hi havia hagut d'altres com laborals però era la primera en contra la política. La manifestació es va fer a la plaça major i va venir la policia ens va dispersar, ens van perseguir a mi i a un meu company, per sort jo feia atletisme i vaig escapar-me, però el meu company el van enganxar i el van apuntar amb dues pistoles una per cada banda i se'l van emportar. El van tenir

una quantitat de dies al “cuartelillo”, era una època en que ho barrejàvem tot». ⁶⁷

Pel que fa a l'entrada al món universitari del professorat, es mostren els vincles amb la formació específica en el coneixement educatiu i cultural i la formació social viscuda amb allò que succeïa al carrer. Ho sintetitzava Jacint Torrents i Buxó:

«En aquella època hi havia molta efervescència, explosió de la cultura del carrer, de l'idioma, coneixement del medi, i va afectar a tots els àmbits, em vaig formar en aquest context. [...] La Transició va ser l'inici de la llibertat social. Fèiem teatre al carrer, festes, espectacles». ⁶⁸

També ho verbalitzava Joan Soler i Mata:

«A Magisteri hi havia molta activitat estudiantil i ens implicàvem molt en protestes, en vagues, en conflictes que hi havia. De les classes, no és estrany que no em recordi què hi vaig aprendre, perquè en devíem fer ben poques. Eren els anys 1975, 76, 77, ... tot era molt viu, i a mi m'agradava la política». ⁶⁹

Ja en l'àmbit més concret de la formació docent, aquesta divergència entre el mode de procedir institucional i el mode de procedir d'alguns estudiants i professorat es feia explícita. Maica Bernal se'n feia ressò:

«[...] l'escola de mestres, era doncs una escola de mestres de la Universitat de Barcelona, era molt clàssica. Però hi havien algunes esclotxes, perquè era el final del Franquisme. Aquestes esclotxes les aportaven, per una banda, els alumnes i, per l'altra banda, alguns professors, no tots eh, però alguns. I aquestes esclotxes t'obrien, per exemple, us posaré un exemple molt important. És a dir, sense que cap professor de l'escola de mestres me'n parlés, jo em vaig comprar els llibres del Freinet, que en aquell moment era un mestre considerat d'última hora, modern. Vaig comprar aquells llibres petits que són per modernitzar l'escola, els Consells dels mestres joves ... Tot això,

⁶⁷ Entrevista realitzada el 2021 a Francesc Codina Valls en el marc del projecte Memòria democràtica, educació i universitat (UVic-UCC).

⁶⁸ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria... Op. cit.*, p. 31.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 28.

o sigui, les noves alenades pedagògiques ens les vam fer nosaltres a partir d'alumnes que anaven molt avançats i coneixien molts llibres o bé d'alguns professors que per motiu propi et deien llegeix aquest llibre que ha sortit ara. I així és com vaig descobrir els italians, les pedagogies italianes de Loris Malaguzzi, Rodari... I després també perquè anava a les escoles d'estiu de Rosa Sensat».⁷⁰

Disparitat que també es feia palesa en el centres docents que, o bé per la seva singularitat política o pedagògica, els van interpel·lar a viure la pràctica educativa d'una manera diferent a l'establerta oficialment. Recordar les experiències pràctiques de joventut va posar de manifest com la professionalitat del docent es va construint en relació a posicionar-se davant «del que passa» i allò que «ens passa». Francesc Codina donava veu a aquesta idea:

« [...] com a docent de primària la satisfacció era veure com els alumnes es motivaven, s'interessaven i fins i tot algun alumne amb mala conducta aconseguies portar-lo cap al terreny de l'aprenentatge, de la formació... encara que fos per moments. Ja en la universitat, on he fet gran part de la docència, sobretot amb joves de la vostra edat, doncs la satisfacció de llavors i la pena d'ara és el contacte amb la gent jove i com deia jo contacte amb el món que ve i que t'ensenya moltes coses. Jo aprenia moltes coses dels alumnes sobre maneres de pensar, debilitats, expectatives i això em rejoventia perquè et donava un contacte amb les noves generacions i això et fa qüestionar maneres de pensar i ara això és el que trobo a faltar».⁷¹

Aquesta predisposició a estar en el món⁷² va captivar especialment els i les joves estudiants de la Universitat de Vic, en tant que en el propi procés de formació que estaven vivint es va generar la necessitat de preguntar-se com es col·loquen ells i elles davant l'avui. Al mateix temps, la pregunta ens servia de mirall a nosaltres, el grup promotor, per preguntar-nos també com en la docència i en la recerca incloem el carrer, la vida, la ciutadania i la democràcia. Doncs el fet de decidir sobre els nostres continguts docents, a l'aula, als

⁷⁰ Entrevista realitzada el 2020 a Maica Bernal Creus en el marc del projecte Memòria democràtica, educació i universitat (UVic-UCC).

⁷¹ Entrevista a Francesc Codina referenciada anteriorment.

⁷² FREIRE, Paulo. *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo editorial, 1987.

centres socials, i a la universitat, és també una opció política, social i ètica que ens convida a parlar sobre les repressions-insubmissions de l'actualitat. Citant de nou l'entrevista de Maica Bernal, només des d'aquí es pot desenvolupar la idea que:

«Mestre és aquell que ens allibera. Tornant-nos a la realitat de nosaltres mateixos i de les coses. I aquesta frase que va dir, que sempre la deia un professor que es diu Segimon Serrallonga (...) Segimon (...) era poeta i escriptor i sempre deia: mestre és aquell que ens allibera. I jo no entenia aquesta frase, tornant-nos a la realitat de nosaltres mateixos i de les coses. Només l'he entesa al cap dels anys».⁷³

Un aprendre a posicionar-se com a docent universitari, tot partint d'una pràctica reflexionada que va conduir al professorat a estudiar i a estudiar més, com ho reflexionava Carme Rubio i Larramona que per això és: «quan comences a estudiar de debò és quan et poses a fer classes».⁷⁴

I per això, com apunta Montse Benlloc:

«[...] mira, jo crec que per fer de mestre, per fer de veritat de mestre el que s'ha de fer primer de tot és ser un molt, molt bon aprenent. El primer, molt bon aprenent i a més a més, no només durant la carrera sinó pensar que t'agrada aprendre per tota la vida si no, no siguis mestra, això la primera cosa. [...] jo entenc que s'ha de tenir una curiositat molt àmplia tant amb la ciència, com amb la política, com amb la cultura, com amb el teatre, com amb el cine... En aquest sentit ho dic eh, "o sigui" has de tenir això un interès per veure com funciona el món i com funciona la vida i després entendre què vol dir l'aprenentatge que no és gens fàcil».⁷⁵

⁷³ Entrevista a Maica Bernal referenciada anteriorment.

⁷⁴ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria... Op. cit.*, p. 20.

⁷⁵ Entrevista realitzada el 2020 a Montse Benlloc en el marc del projecte Memòria democràtica, educació i universitat (UVic-UCC).

La curiositat i l'aprendre de la pràctica reflexionada són, en definitiva, el que ens permet fer una pràctica explicada.⁷⁶ Ho exemplifica la memòria de Jaume Carbonés al parlar de per què es va crear la *Revista Suports*:

«[En] vaig ser un dels creadors. Això va ser quan ja teníem aquí creat el departament d'educació especial, alguns professors del departament d'educació especial que estaven en tot el tema d'inclusió, *bueno* varen veure que en el país no hi havia cap revista en aquest sentit».⁷⁷

Tres elements, el voler aprendre, el pensar des de la pràctica, i l'escriure l'aprenentatge que, una vegada s'han consolidat les estructures municipals i de govern, han reaparegut amb força i ens inviten a pensar en la universitat com un espai, no només de construcció de coneixement, sinó també d'exploració de les formes de coherència entre el dir, l'estar, el fer i el provocar. En definitiva, tal i com esmenta Jaume Carbonell i Sebarroja, de pensar la universitat en un espai en el que «Tu has de pensar, has de pensar tu sol, has de pensar en els altres i has de passar a l'acció».⁷⁸

4. REPENSAR LA MEMÒRIA DEMOCRÀTICA: MITIGAR LA SENSACIÓ COL·LECTIVA DE PÈRDUA DE PASSAT

Podem dir doncs, que el pensar, el dir i l'actuar ens entrellaça amb el passat recent que encara impregna l'avui i això ens porta a voler assajar noves formes de comunicar la memòria i la història des del museu i des de la universitat. Unes formes que, tot recuperant la idea de museu de carrer, esdevingui en l'espai públic, com una finestra per començar a mirar el món i no pas un discurs estàtic i preestablert. No en va, no ens podem oblidar de l'advertència de Josep Vernis i Burés: «perquè hi ha documentació suficient per saber què és el que va passar».⁷⁹

Allò que ens cal repensar una vegada i una altra és com establir noves vies de diàleg entre el passat i el present. Sensació amb què, juntament amb la idea

⁷⁶ TORRENTS, Mercè. *Reflexió sobre la pràctica i pràctica de la reflexió*. Riuvic, 1995. URL: <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1662>

⁷⁷ Entrevista realitzada el 2020 a Jaume Carbonés en el marc del projecte Memòria democràtica, educació i universitat (UVic-UCC).

⁷⁸ CASANOVAS, Josep (coord.). *Memòria... Op. cit.*, p. 13

⁷⁹ *Ibidem*, p. 34

de fer públic un moment evocatiu, amb narracions que invitin més que no pontifiquin, hem creat la instal·lació de les finestres pedagògiques, recollides en el llibret d'homenatge i que plasmem a les parets d'una de les aules de la FETCH.



Figura 4: Mural de les professores i els professors entrevistats, elaboració pròpia.

Finestres que, en certa manera, actuen com una metàfora de la necessària comunicació entre museu, carrer i ciutadania i ens recorden que els museus educatius no poden ser espais tancats en si mateixos. Finestres que ens serveixen per a fer memòria i per a millorar la comprensió que tenim del món, dels altres i de nosaltres mateixos. Finestres que ens recorden que les fronteres entre art, museus, educació, patrimoni i memòria són prou fràgils com per desdibuixar-se i que ens impulsen a dur a terme propostes que permetin interrogar a la ciutadania sobre el seu passat, per a comprendre una mica més el seu present i actuar per a millorar el futur col·lectiu.

Innovazione pedagogica e formazione storico-educativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione

Pedagogical innovation and historical-educational training of the teacher: new frontiers of the education museum

Giordana Merlo
University of Padua (Italia)

RIASSUNTO

Il presente contributo intende considerare il museo dell'educazione quale strumento per l'innovazione pedagogica e la formazione storico-educativa dei docenti. L'insegnamento della storia dell'educazione, tradizionalmente presente nel contesto italiano nei percorsi indirizzati alla formazione di educatori e docenti, evidenzia oggi l'urgenza di un suo ripensamento proteso all'accrescimento valoriale e identitario della disciplina nell'ambito delle professionalità educative. All'interno di linee di ricerca focalizzate sul recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo, e di un orizzonte culturale rivolto alle prassi di Public History, il museo dell'educazione viene riconosciuto come uno strumento di rinnovamento della didattica universitaria orientata, pur non rinunciando all'imprescindibile acquisizione di contenuti informativi, in direzione di un potenziamento del pensare storicamente le professionalità educative.

PAROLE CHIAVE: Storia dell'educazione, Museo dell'educazione, Patrimonio storico-educativo, Public History, Formazione degli insegnanti.

ABSTRACT

This paper intends to consider the education museum as a tool for pedagogical innovation and the historical-educational training of teachers. The teaching of the history of education, traditionally present in the Italian context into courses aimed at the training of educators and teachers, today underlines the urgency of its rethinking aimed at increasing the value and identity of the discipline in the field of educational professionalism. Within lines of research focused on the recovery, conservation and enhancement of the historical-educational heritage, and of a cultural horizon aimed at the practices of Public History, the education museum is recognized as a tool for renewal of oriented university teaching, while not giving up to the essential acquisition of informative contents, in the direction of a strengthening of thinking historically about educational professionals.

KEYWORDS: History of education, Museum of education, Historical-educational heritage, Public History, Teacher training.

RESUMEN

Aquesta contribució té la intenció de considerar el museu de l'educació com una eina d'innovació pedagògica i de formació històrica-educativa del professorat. L'ensenyament de la història de l'educació, tradicionalment present en el context italià en cursos dirigits a la formació d'educadors i professors, posa de manifest avui la urgència del seu replantejament dirigit a augmentar el valor i la identitat de la disciplina en l'àmbit de la professionalitat educativa. Dins de les línies de recerca centrades en la recuperació, conservació i millora del patrimoni historicoeducatiu i en un horitzó cultural orientat a les pràctiques d'història pública, el museu de l'educació és reconegut com una eina per a la renovació de l'ensenyament universitari orientat, tot i que no imparteix fins a l'adquisició essencial de continguts informatius, en la direcció d'un enfortiment del pensament històric dels professionals de l'educació.

PARAULES CLAU: Història de l'educació, Museu de l'educació, Patrimoni historicoeducatiu, Història pública, Formació de professors.

I. INTRODUZIONE

Il rinnovamento storiografico che ha contraddistinto la ricerca storico-educativa degli ultimi trent'anni e lo studio di tipologie documentarie diversificate, legate maggiormente al territorio,¹ e appartenenti ad un filone d'indagine incentrato sul recupero, sulla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo,² tracciano l'orizzonte entro il quale mi muovo. In merito poi alle possibilità formative del museo dell'educazione e del patrimonio storico-educativo che lo caratterizza, faccio riferimento ad un ambito culturale rivolto alla formazione della coscienza storica e civile di una collettività, nella personale convinzione che i saperi storico-educativi debbano appropriarsi di un approccio delineato da ormai diversi anni dalla Public History³ ormai da diversi anni e solo più recentemente posto all'attenzione del contesto educativo.⁴ Fa da guida la persuasione di una non più procrastinabile

¹ D'ASCENZO, Mirella. «Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale», *Espacio, Tiempo y Educación*, 3/1 (2016), p. 249-272.

² Una cultura materiale dell'educativo che rimanda a fonti molteplici fino ad includere elementi riconducibili alla più recente memorialistica quale impegno storiografico dedicato ai testimoni della memoria della scuola e dell'insegnamento. SANI, Roberto. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; MEDA, Juri (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM, 2020, p. 13-26; SANI, Roberto. «L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di largo temine», GONZÁLEZ, Sara, MEDA, Juri; MOTILLA, Xavier; POMANTE, Luigi (ed.). *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: FahrenHouse, 2018, p. 27-44. BARAUSSE, Alberto; DE FREITAS ERMEL, Tatiane; VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Brescia-Lecce: Pensa Multimedia, 2020.

³ Senza dilungarsi, in questa sede, sulla definizione di cosa sia la Public History merita però chiarire che muoversi all'interno del suo ambito concettuale e metodologico «non significa solo insegnare o divulgare un certo tipo di storia concretamente applicata ai problemi dibattuti oggi nell'arena pubblica, con l'aspirazione di raggiungere un ampio pubblico. Significa anche fare una storia in contatto diretto con l'evoluzione della mentalità e del senso delle appartenenze collettive delle diverse comunità che convivono all'interno dello spazio nazionale e nel villaggio globale e valorizzare lo studio delle loro identità». NOIRET, Serge. «'Public History' e 'storia pubblica' nella rete», *Ricerche storiche*, 2/3 (2009), p. 275-327 (per la citazione p. 275). Sulla Public History si vedano BERTELLA FARNETTI, Paolo; BERTUCELLI, Lorenzo; BOTTI, Alfonso (ed.). *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano-Udine: Mimesis, 2017; RIDOLFI, Maurizio. *Verso la public history: fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa: Pacini Editore, 2017; NOIRET, Serge (ed.). «Musei di storia e Public History», *Memoria e ricerca*, 1, (gennaio-aprile 2017); BERTELLI, Silvia. *La comunicazione digitale per la storia: digital public history, musei e luoghi di memoria*, Firenze: Consiglio regionale della Toscana, 2019.

⁴ OLIVIERO, Stefano. «The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany», *Studi sulla Formazione*, XVIII (2015), p. 67-77; BANDINI, Gianfranco. «Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting», YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VÍÑAO, Antonio (ed.). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Svizzera: Springer International Publishing, 2017, p.143-155. YANES-CABRERA, Cristina. «El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa», *Cadernos*

valorizzazione dei saperi storici nell'ambito dell'educazione e delle professionalità educative, che individua una possibile modalità d'intervento nel riconoscimento e ripensamento del museo come luogo di innovazione pedagogica, come terreno concettuale e operativo per costruire una comunità educante, come spazio per prendersi cura dei bisogni socioeducativi del presente e del passato, tracciare sinergie tra educazione formale, non formale e informale, tra mondo della ricerca, museo, altri istituti culturali e società.⁵

L'urgenza di operare in tal senso è sorretta dalla consapevolezza di una sorta di discrepanza in quella che appare come una presenza «problematica» degli studi storici nei percorsi formativi che preparano alle professionalità educative. Nei diversi corsi di laurea per la preparazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, per la formazione degli educatori, dagli asili nido agli altri settori socioeducativi, sino ai percorsi abilitanti all'insegnamento secondario, è infatti rinvenibile una presenza degli studi storici che tuttavia permane inscritta nella cosiddetta cultura generale e non nasconde effettive criticità in ordine al progressivo affievolirsi dell'interesse degli studenti nei confronti di tali saperi, indicativo di una non ottimale considerazione degli stessi all'interno della formazione professionalizzante che invece rivolge maggiore interesse ad ambiti concettuali riconosciuti più rispondenti ai bisogni educativi del presente; marginalità che, non da ultimo, riguarda anche la comunicazione pubblica, nonché la considerazione sociale degli stessi.⁶

Di fronte a tale evidenza appare allora doveroso riflettere su possibili e nuovi orientamenti che siano in grado, nello specifico, di appropriarsi di una fondamentale consapevolezza in ordine alla mescolanza quotidiana e al reciproco rimando tra passato e presente, di riflettere sul percorso di innovazione pedagogica di lungo periodo rintracciabile all'interno dei vari contesti, di permettere la comprensione dei lenti cambiamenti di mentalità inerenti l'educativo di cui il presente è un possibile risultato; tutte sfaccettature che impegnano gli studiosi ad una rivalutazione degli studi storici nei percorsi di studio professionalizzanti. Il museo di storia dell'educazione ripensato e rivalutato, capace di essere testimonianza del vicino, e quindi permettere al

de História da Educação, 6 (jangan./dezdic. 2007), p. 71-85.

⁵ Il museo diventa allora luogo privilegiato per promuovere *Public History of Education*. BANDINI, Gianfranco, OLIVIERO, Stefano (ed.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: University Press, 2020, p. X.

⁶ BANDINI Gianfranco, CASELLI, Paola. «Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative», *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1 (2019), p. 5-33.

visitatore di provare appartenenza alle storie che racconta a dieversi livelli, ma anche del lontano, con la possibilità di andare oltre attraverso confronti, distanziamenti, allontanamenti,⁷ può essere, ed è questa la mia ipotesi, un importante mezzo di innovazione pedagogica professionalizzante per il docente in formazione. Il presente contributo si articola in due parti; nella prima si cerca di definire cosa sia il museo e, nello specifico, il museo di storia dell'educazione; nella seconda si propongono alcune idee guida tese alla promozione di possibili modalità in grado di tradurre il declinato museo di storia dell'educazione in strumento di innovazione e formazione nei termini già enuncianti.

2. IL MUSEO DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Il museo di storia dell'educazione è prima di tutto un museo precisabile, prendendo a prestito le parole di Maria Vittoria Marini Clarelli, come «una struttura culturale, uno spazio fisico, un sistema di elaborazione e diffusione della conoscenza, un sistema di oggetti, un ordine di concetti, un ordine delle cose, uno specchio dell'identità sociale, un servizio reso ai cittadini»⁸. Tale enunciazione dà la misura della complessità strutturale e concettuale che contraddistingue il museo in quanto tale, i cui elementi fondanti sono appunto sia i materiali, o collezioni che dir si voglia, gli ambienti ospitanti, il pubblico che ne fruisce, il personale addetto, sia le funzioni principali di questi elementi che riguardano, rimandandosi reciprocamente, tanto le collezioni in senso stretto quanto il pubblico e che confluiscono nel dare senso e forma all'esposizione. Il mettere in mostra allora non solo è la ragione principale dell'esistenza museale, ma rinvia anche ad un implicito scopo educativo che riguarda il museo in sé indipendentemente dalla tipologia, sia esso ad esempio un museo d'arte o geografico, e viene componendosi nella relazione plurale del museo con l'eterogeneo e diversificato pubblico che accede ad esso.

La prioritaria esigenza del mettere in mostra assume i contorni di una più marcata complessità nel caso particolare del museo di storia, che raccoglie le testimonianze di qualcosa che non c'è più e può pertanto essere designato

⁷ MANINI, Milena. «Idee per un modello di museo dell'educazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5 (2010), p. 1-7.

⁸ MARINI Clarelli, Maria Vittoria. *Che cos'è un museo*. Milano: Carocci Editore, 2005, p. 11.

come luogo privilegiato per incontrare il passato in pubblico⁹, nonché luogo di narrazione storica. A questo proposito non sembra superfluo ricordare quanto il filosofo e storico polacco Krzysztof Pomian riconosceva parlando di narrazione storica nei termini di un racconto capace di portare in luce una realtà passata mediante la parola scritta o altro codice, non riconducibile a quelli strettamente letterari, come il museo appunto. Qui la narrazione si concretizza nella effettiva possibilità di organizzare un percorso lungo il quale parlano, allo stesso tempo, gli oggetti e le indicazioni, le spiegazioni e i commenti abbinati a questi; sono comunque gli oggetti «distribuiti secondo un certo ordine che ci si sforza di rendere evidente e comprensibile allo sguardo» a primeggiare nella narrazione storico museale.¹⁰ Il racconto viene allora costruendosi attraverso la sistemazione degli oggetti, attraverso l'operazione di allestimento che giustifica l'affermazione, in sé provocatoria, secondo cui tutti i musei sono musei di storia¹¹, facendo riferimento alla storia che intrinsecamente gli oggetti lì in mostra raccontano, come ad esempio accade per i musei d'arte, i musei scientifici o geografici.¹² Pur tuttavia, va riconosciuta e valorizzata la peculiarità del museo di storia, come il museo di storia dell'educazione di cui trattiamo in questa sede, ossia quella di essere pensato e costruito come luogo di raccolta di materiali documentari eterogenei, di estrema ricchezza, luogo privilegiato di un patrimonio da conservare e tramandare carico di significati. Proprio nello svelamento di tali sotterranei significati è individuabile la complessità, quasi paradossale, del procedimento logico su cui si regge il museo di storia, ossia quella di essere guidato dalla volontà di esporre la storia, nel caso specifico la storia dell'educazione, la quale però, per sua stessa natura, è enunciabile come astrazione di alto livello. Di qui il porsi di interrogativi in ordine a possibilità e modalità proprie del mettere in mostra concretamente un passato, che, per definizione, è «invisibile» e, non da ultimo, in ordine alle ragioni profonde che giustificano e muovono tale operazione di astrazione, ossia interrogarsi sul perché farlo.¹³

⁹ NOIRET, Serge. «'Public History' e 'storia pubblica' nella rete», *op. cit.*, p. 277-278.

¹⁰ POMIAN, Krzysztof. *Che cos'è la storia*. (trad. it.), Milano: Bruno Mondadori, 2001, p. 17.

¹¹ INIESTA, Montserrat. «Historias y museos», *Cuaderno Central*, 55 (Abril-Junio 2001), p. 25-28.

¹² Lo stesso termine 'patrimonio', con il quale indichiamo gli oggetti conservati al museo, ha un carattere intrinsecamente storico; tale locuzione deriva infatti dal latino *patrimonium* composto dall'unione dei due lemmi 'pater', padre, e 'munus', compito o dovere, e letteralmente significa 'compito, dovere del padre' e, per estensione, si riferisce a tutte le cose di appartenenza al padre e lasciate ai figli.

¹³ POMIAN, Krzysztof. «Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies», *Le Débat*, 177 (2013), p. 47-58.

Appare sufficientemente evidente che, nel momento in cui si guarda al museo come luogo pedagogico, ben distinto da qualsiasi, e purtroppo non rara, ricaduta commerciale,¹⁴ ci si riferisce ad un luogo propriamente pensato per contenere e collocare tracce capaci di raccontare una «storia di senso». Si rimanda ad una materialità capace di narrare una storia nei termini di «equivalente collettivo di una memoria comune»¹⁵ e nello stesso tempo si fa chiaro il ruolo promotore di un discorso in ordine alla coscienza identitaria di una comunità e/o di una nazione. Il museo va allora analizzato e compreso come una sorta di fenomeno antropologico, la cui funzione principale si esplicita nel diventare tramite tra visibile e invisibile.¹⁶

Gli oggetti messi in mostra devono assumere i contorni di presenze fisiche prossimali al presente cariche di significati che rimandano alla storia, nel nostro caso educativa, degli individui, dei gruppi e delle società: una significanza implicita che costituisce la biografia culturale degli oggetti e il cui senso è intrinsecamente congiunto al loro appartenere ad ampi mutamenti che rivelano qualcosa di importante per l'oggi.¹⁷ Una lettura della vita culturale delle cose, estremamente complessa e in fieri proprio per la compresenza dell'oggetto in sé, nella concretezza della forma, dei materiali, dei colori ecc., elementi che però muovono emozioni, giudizi, percezioni, sensazioni e che vanno ben oltre la presenza fisica e il qui ed ora.¹⁸

Il patrimonio del museo di storia dell'educazione è allora un insieme logicamente predisposto di materiali che, lontani dall'essere assimilabili ad opere d'arte da ammirare, sottendono un discorso, non univoco, elaborato secondo metodi e categorie concettuali della disciplina storica.¹⁹ Ma è proprio

¹⁴ BENETT, Tony. *The Birth of the museum. History, theory, politics*, London-New York: Routledge, 1995.

¹⁵ PORCIANI, Ilaria, «La nazione in mostra. Musei storici europei», *Passato e presente*, 79 (2010), p. 109-132 [cit. p. 122].

¹⁶ POMIAN, Krzysztof. *Collezionisti, amatori e curiosi Parigi -Venezia XVI-XVIII secolo*. Milano: Il Saggiatore, 2007.

¹⁷ Stabilire il significato storico secondo la declinazione dell'*historical thinking project*. ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter (ed.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015; SALVARANI, Luana. «Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di *Public History*», BANDINI, Gianfranco, OLIVIERO, Stefano (ed.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., p. 55-64.

¹⁸ AGO, Renata. *Il gusto delle cose. Una storia degli oggetti nella Roma del Seicento*. Roma: Donzelli Editore, 2006, p. XV.

¹⁹ DI GIACOMO, Michelangela. *Servono ancora i musei di storia*, in BERTELLA FARNETTI, P. BERTUCELLI, L. BOTTI, A. (ed.), *Public History. Discussioni e pratiche*, op. cit., p. 269-288, [cit. p. 271]. Si veda anche BOYA I BUSQUET, Josèp. «Vitrines de la història: una panoràmica de l'evolució dels museus d'història»,

nella non univocità dell'elaborazione narrativa che scaturisce dai documenti che si profila il museo di storia dell'educazione, ripensato e organizzato come territorio di continua ricerca, come spazio dinamico, in mutamento, aperto alla dimensione narrante, proteso alla costruzione di un discorso destinato a raggiungere un vasto pubblico. Il 'narrante' è allora attribuzione determinativa e profila le condizioni atte a superare la concezione di un visitatore passivo, il cui ruolo si gioca interamente sulla ricezione di un discorso costruito da altri in virtù della presenza di selezionati documenti,²⁰ a favore di quella di un visitatore partecipativo.

La via percorribile per dare vita ad un museo nei termini di spazio narrativo ruota attorno ad un auspicabile ruolo attivo del visitatore, incrementato a sua volta da una possibile fruizione collettiva in modo tale che il racconto proceda anche per effetto di più decisioni, che saranno ulteriormente accresciute lì dove sarà possibile attivare processi di coinvolgimento interpretativo sempre nuovi, non escludendo, ad esempio, l'utilizzo di tecnologie in grado di potenziare l'ambiente anche con memorie virtuali. Ciò che è importante rilevare riguarda l'emergere di un'idea di museo come luogo dinamico che, pur riconfermando la sua funzione di raccolta ed esposizione, si prospetta costantemente proteso al superamento della collezione da ammirare e si configura come percorso narrativo.²¹

Dall'oggetto in mostra si dipartono tracce rivelatrici della sua dimensione storico-formale ma anche di 'altro' che riguarda la sua esistenza. È ciò che definiamo come narratività del documento, capace in sé di raccontare e di offrire stimoli di comprensione molteplici e diversificati, dal momento che è sempre diversa la relazione che dà significato. Entrano in gioco le cariche emotive dei ricordi che alimentano plurali immagini narrative a partire dalla sorgente costituita appunto dall'oggetto esposto. Si tratta di un cambio focale: dall'oggetto al racconto attorno all'oggetto, ricomponendo una vita intorno che contestualizza il reperto facendolo uscire dalla sua immobile sacralità. I documenti, tracce in sé frammentarie, incomplete e decontestualizzate del passato necessitano di senso che viene costruendosi attraverso il racconto non

Mnemòsine, 3 (2006), p. 19-34.

²⁰ A puro titolo esemplificativo si pensi ad un museo nazionale luogo della memoria in cui la nazione rende omaggio a sé stessa e dove la raccolta documentaria è funzionale all'esibire la nazione che si configura, allo stesso tempo, oggetto e soggetto di quel far vedere. INIESTA Monteserrat, «Historias y museos», *Cuaderno Central*, op. cit.

²¹ CIRIFINO, Fabio; GIARDINA PAPA, Elisa; ROSA, Paolo (ed.). *Musei di narrazione: percorsi interattivi e affreschi multimediali*. Cinisello Balsamo: Silvana, 2011.

solo di chi sa interpretarli, ma anche di chi semplicemente reagisce alla loro presenza.²²

Ed è proprio nell'intreccio di conoscenza ed emozioni che viene a delinearsi una nuova visione del museo di storia dell'educazione. Gli oggetti che esso custodisce riguardano non esclusivamente ciò che appartiene in senso stretto all'aggettivazione «scolastico» con riferimento ad un preciso ambiente, di istruzione e apprendimento, ma anche ad altre forme e contesti educativi nel senso più ampio del termine. Testimoni che, lontani dall'essere qualcosa da ammirare, come si affermava poc'anzi, abbisognano di una narrazione capace di far emergere il tempo, le ritualità, i significati più profondi che ritroviamo nel presente. Fa da guida la consapevolezza che le categorie che utilizziamo nel presente in campo educativo hanno radici nel passato e sono il frutto di un lento mutamento di mentalità, di atteggiamenti, di cultura.

Il museo di storia dell'educazione, quindi, ha in sé le potenzialità per promuovere dialogo tra ricerca storico educativa e grande pubblico, per rendere accessibili le conoscenze frutto della ricerca, ma anche per definire altre modalità altre per accrescere la conoscenza storica. Il museo di storia dell'educazione si configura come luogo della memoria ma anche, ed è l'aspetto che maggiormente interessa in questa sede, come luogo in evoluzione, in accrescimento dinamico per la sua peculiare possibilità di rendere fattibile l'elaborazione di narritività in ordine alla dimensione educativa. Per ciò stesso l'approccio deve essere il più possibile esperienziale e il visitatore deve essere messo nella condizione di venire coinvolto per vicinanza emotiva. L'educazione in sé riguarda, seppure in modi diversi, ogni esistenza, tutti infatti abbiamo memoria del nostro personale percorso educativo familiare, extrafamiliare, scolastico ecc., memoria, vissuti ed emozioni che coinvolgono il visitatore. Da questo punto di vista il museo dell'educazione vive per sua natura un vantaggio rispetto, ad esempio, ad un museo di altra natura, poiché l'aver partecipato nella nostra vita ad eventi educativi ci avvicina tematicamente e ci fa entrare nella narrazione. Raccontare un contesto educativo a partire dalle cose, dagli oggetti che lo hanno abitato rende possibile la co-costruzione di un prodotto culturale che rinforza le possibilità narrative ed interpretative aprendosi anche ad una possibile divulgazione.²³

²² POMIAN, Krzysztof. «Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies», *op. cit.*

²³ FERRARI, Monica. «Professioni educative di ieri e di oggi: la "lezione delle cose" come itinerario di ricerca», BANDINI, Gianfranco, OLIVIERO, Stefano (ed.). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, *op. cit.*, p. 77-89.

È necessario che gli oggetti vengano presentati agli occhi del visitatore così come sono cercando di arricchirli, dal punto di vista informativo, di commenti esplicativi precisi che chiariscano il loro essere traccia di un determinato passato. Se da un lato gli oggetti assumono la fisionomia di illustrazioni tridimensionali che ci permettono di conoscere il passato, dall'altro lato un nuovo approccio aperto alla dimensione della Public History richiede che tali oggetti non siano «immobilizzati» ma vivi nei termini di un'apertura al sempre possibile intreccio del flusso del racconto: non fermarsi alla somministrazione di informazioni derivate dal meticoloso lavoro dello studioso, ma avviare percorsi interpretativi da parte del pubblico, non produrre simulazioni di realtà di un dato tempo, ma creare metafore percorribili dai visitatori.²⁴

3. INNOVAZIONE PEDAGOGICA E FORMAZIONE STORICO EDUCATIVA DEGLI INSEGNANTI

Fermo restando le considerazioni fin qui esposte in merito al museo di storia dell'educazione cercherò ora di chiarire in che termini esso possa essere strumento di innovazione pedagogica e di formazione dei futuri insegnanti.

Punto di partenza, vale la pena ripeterlo, è la consapevolezza che il museo di storia dell'educazione si rivolge ad un pubblico eterogeneo per età e formazione; differenziazione che va tenuta presente e rispettata nella scelta e nell'esposizione dei documenti come pure nella possibile co-costruzione delle narrazioni che da quelli muovono, strettamente legata al *background* del visitatore. Le materialità messe in mostra, infatti, non devono in nessun modo rispondere ad una tesi quanto piuttosto essere testimonianze del passato che diventa storia. La storia, lontano dall'essere esibita, viene prodotta entrando in contatto con il pubblico e, per quanto maggiormente interessa in questa sede, con lo studente proteso all'acquisizione di professionalità educative, il quale incontra le fonti, gli oggetti e le relative pratiche d'uso, la cultura materiale dell'educazione e della scuola²⁵ e, mediante il supporto dell'esperto,

²⁴ DI RUSSO, Aldo. «Musei narranti», BERTELLA FARNETTI, Paolo; BERTUCELLI, Lorenzo; BOTTI, Alfonso (ed.). *Public History. Discussioni e pratiche*, op. cit., p. 279-289.

²⁵ Per quanto riguarda la cultura materiale della scuola e dell'educazione si vedano gli studi di MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano Franco Angeli, 2016; MEDA, Juri. *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una storia dell'educazione?*, BOSNA Vittoria, CAGNOLATI, Antonella (ed.), *Itinerari nella storiografia educativa*. Bari: Cacucci Editore, 2019, p. 139-154. BRUNELLI, Marta, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio*

viene sensibilizzato alla storia del rinnovamento pedagogico condividendo un processo interpretativo del passato in dialogo con il presente. Ritengo che l'attenzione vada perciò focalizzata sugli aspetti contestuali che danno senso alle professionalità educative e che portano ad una rivalutazione delle cose materiali di appartenenza all'educativo con un impatto significativo sulle categorie euristiche del fare storia dell'educazione,²⁶ strettamente connesse alle questioni emergenti del presente.

La stessa funzione tradizionale del museo, quella relativa all'esporre e conservare, va ripensata in relazione ad altre funzioni che devono tener conto delle finalità con cui ci si avvicina al museo e che riguardano la comunicazione, la formazione e la ricerca. Queste ultime vanno anche rimodulate all'interno di una didattica universitaria che deve far propria, a mio avviso, la dimensione della Public History per superare l'*impasse* sempre sotteso della collezione da ammirare e di una storia a tesi, ma soprattutto per formare al 'pensare storicamente', attività possibile a partire dalla materialità museale, dove gli oggetti assumono i contorni di rappresentazioni del tempo che plasmano la cultura storica della società moderna.²⁷ La vita quotidiana si basa su fatti e decisioni avvenute nel passato per cui potremmo anche affermare che la realtà nella quale siamo immersi è stata configurata nel tempo; è il potere invisibile del passato che decide quasi tutto nella vita. Saper usare e imparare a conoscere la storia, a comprendere, è la chiave di senso applicabile alle situazioni del presente.²⁸ Si tratta di un approccio che consente una pedagogia critica fondamentale per i futuri educatori, all'interno della quale è la memoria che assume una funzione critica e rende possibile il confronto tra presente e passato.²⁹

Non va d'altra parte taciuto che l'elevata numerosità degli studenti iscritti ai diversi percorsi inerenti alle professionalità educative e la stessa organizzazione

per l'educazione al patrimonio. Macerata: EUM, 2014.

²⁶ FERRARI, Monica; MORANDI, Matteo (ed.). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova, 2017; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio. «School Memories: Historiographical Balance and Heuristic Perspective», YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (ed.). *School Memories. New Trends in the History of Education*, op. cit., p. 1-9.

²⁷ RAMOS ZAMORA, Sara; PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier. «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la Universidad», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (juliol-desembre, 2015), p. 65-88.

²⁸ FELIU TORRUELLA, Maria; HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*, Barcelona: Graó, 2011, p. 9-11.

²⁹ BORROY, Víctor Juan (ed.). *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

oraria dei corsi limita, nella maggioranza dei casi, la possibilità di promuovere attività laboratoriali come invece è usuale fare, ad esempio, per le classi dei vari ordini e gradi scolastici. Per progettare una didattica inerente all'ambito storico-educativo che permetta di recuperare il senso e il significato della storia, e non da ultimo contribuisca ad attivare abiti mentali di formazione storica trasferibili poi nelle pratiche quotidiane d'insegnamento, ritengo allora percorribile l'ipotesi di itinerari di ricerca che partano dall'oggetto e la cui conoscenza apra ad una risignificazione condivisa, all'approfondimento del contesto in prospettiva diacronica, al continuo rimando tra presente e passato. I percorsi formativi indirizzati a professionalità educative hanno un grande vantaggio di partenza nell'approccio al museo di storia dell'educazione: quello di condividere l'interesse per l'ambito educativo all'interno del quale gli studenti stanno costruendo il loro personale futuro. Un aggancio con il presente e con un abito mentale connotato di conoscenze pedagogico-didattiche, psicologiche, antropologiche. Docenti e educatori in formazione sono allora fruitori particolari, contraddistinti appunto da conoscenze e preparazione di base, da interessi comuni che riguardano il fine del loro percorso di studi e, non per ultimo, da motivazioni che poggiano su spinte cognitive, tutti elementi che dovrebbero facilitare un approccio interessato e partecipato al museo di storia dell'educazione. Da questo punto di vista gli studenti visitatori devono essere accompagnati ad un approccio museale non per sgravare e rendere più divertente³⁰ lo studio della storia dell'educazione e/o della storia della scuola, ma per addentrarsi nella comprensione delle problematiche educative. Ed è compito dello storico dell'educazione non solo rendere accessibili gli oggetti fornendo tutte le informazioni necessarie alla loro corretta e completa identificazione, rendere chiara la loro collocazione e il loro autentico significato, ma anche progettare e realizzare percorsi didattici in

³⁰ Tema discusso e controverso, non va sottovalutato il pericolo di considerare il museo come strumento di «intrattenimento sapiente», un pericolo che riguarda la società contemporanea. Quella che è una naturale e legittima propensione al divertimento può infatti finire con l'assumere dei caratteri distorti, che implicano il rischio di una banalizzazione della cultura. L'effetto più negativo di questo complesso meccanismo, legato alla volontà di piacere al pubblico a tutti i costi, è la spettacolarità dell'evento culturale traducibile in termini di commercializzazione, guidata dall'aberrante cambiamento di direzione, che consente di rivolgersi direttamente al pubblico saltando o minimizzando le mediazioni autorevoli del metodo storico, scientifico, come pure del giornalismo e della critica. PERNIOLA, Mario. *Contro la comunicazione*. Torino: Einaudi, 2010. Pur non approfondendo questa discussione preme qui evidenziare come il museo debba rendere partecipe il visitatore, ma non trasformarsi in un luogo di intrattenimento, non rischiare, come avverte Roberto Sani, l'indeterminatezza interpretativa, la perdita di un effettivo ancoramento all'ambito storiografico. SANI, Roberto. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; MEDA, Juri (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, op. cit., p. 17.

grado di fare del patrimonio storico-educativo uno strumento per trasmettere conoscenze e competenze in ordine alle professionalità educative.

Non si tratta di 'somministrare' agli studenti l'interpretazione del documento attraverso le didascalie, quanto piuttosto di creare le condizioni di un contesto narrativo e da questo far emergere i fatti, approssimarli al visitatore, attivare la componente immaginativo-interpretativa e innescare processi cognitivi autonomi. Ciò non significa simulare la realtà di un determinato tempo, quanto piuttosto creare espressioni figurate e, traslate, che permettano di entrare nella storia e di sentirsi partecipi dell'interpretazione. Gli oggetti assumono la fisionomia di artefatti capaci di interagire con il visitatore, nel nostro caso lo studente, ed entrare nella comprensione del tempo e della situazione di cui quell'artefatto è un piccolo spaccato rappresentativo, entrare nelle manifestazioni teoriche e pratiche dell'educazione. Abbandonata quindi la narrazione storiografica in termini nozionistici, abbandonata la logica di oggetti messi in mostra sulla linea del tempo, ci si deve appropriare di altre possibilità metodologiche insite nella dimensione museale, con lo scopo di allontanarsi da pratiche di pura trasmissione e riproduzione di ricette pedagogiche puntando invece sulle possibilità interpretative che portino ad evidenziare continuità e rotture nella lunga durata della storia dell'educazione e che alimentino autocostruzione della propria storia e del proprio presente.

Tematiche attuali inerenti alle professionalità educative, pensiamo all'attività ludica, ai giocattoli, alle cure materne, alla relazione educativa familiare ed extrafamiliare, all'immagine di infanzia, o, per quanto concerne l'ambito più strettamente scolastico, alla valutazione, alla didattica, ai sussidi, alla disciplina, ai compiti per casa, per citarne solo alcune, possono assumere il significato di parole chiave, di grandi temi trasversali che agganciano presente e passato. Sono aspetti della professionalità educativa che appartengono al presente e alle sue emergenze. SOrastudiare, riflettere, comprendere, ridefinire il processo storico che ha portato al presente ora significa favorire la costruzione di proposte e progetti futuri, protesi al continuo risignificare il senso del rinnovamento pedagogico partecipando all'ampliamento del quadro teorico di discussione dell'intera comunità educativa sul significato dell'educazione e sullo scopo delle istituzioni scolastiche. In questo modo si promuove la funzione sociale della storia dell'educazione, l'ambito educativo viene pensato storicamente; è la consapevolezza del significato pragmatico della storia nell'interpretazione del presente.

In questo modo si attiva la partecipazione di comprensione e interpretazione del docente in formazione, che non si limita più a riportare

passivamente le informazioni ricevute, ma costruisce un discorso di senso in merito al suo essere educatore, narra la storia dell'educativo di cui egli stesso è un risultato. Le materialità esposte, nella loro strutturale capacità di stimolare la partecipazione emotiva, assumono una valenza formativa e trasformativa. Oltre a chiarire il singolo documento, innescano stimoli di ricordi che finiscono per connettere il vissuto personale ad un vissuto della collettività e a dare significato al presente che trova nel passato non giustificazioni, ma possibili chiavi interpretative³¹. Un movimento trasformativo di conoscenza che attiva processi di consapevolezza storica e di coscienza civile, elementi necessari alla dimensione docente in ogni suo grado. Un impegno di rimodulazione dello studio della storia dell'educazione, che si focalizzi sulla capacità di interrogare in chiave storica idee, concetti, eventi, materiali legati alla personale formazione nel presente e alla costruzione di una professionalità educativa protesa al cambiamento in senso migliorativo. Pensare ad una narrazione che possa procedere a più livelli e a più voci, all'interno della quale la componente formativo-didattica possa arricchirsi di una componente più evocativa ed emozionale, o ancora dove la storia ufficiale si possa intrecciare alle storie personali, dove il linguaggio scientifico possa armonizzarsi con quello più informale dell'oralità diretta, al fine di una continua rinegoziazione dei significati.

Nel rapporto con il sistema e con la struttura sociale di appartenenza il museo di storia dell'educazione si qualifica allora come luogo di memoria mobile, fluida proprio per il suo intrecciarsi al presente e, ciò che emerge in tutta la sua rilevanza, è l'elemento qualitativo del museo traducibile nella crescita culturale da esso promossa in termini di consapevolezza storica professionalizzante.

³¹ PORCIANI, Ilaria. «What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?», *Memoria e ricerca*, 54/1 (2017), p. 21-40.

Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre *History and life of MuSED – The Museum of School and Education in Roma Tre University*

Lorenzo Cantatore
lorenzo.cantatore@uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre (Italia)

Data de recepció de l'original: març de 2021

Data d'acceptació: juny de 2021

RIASSUNTO

Negli ultimi quaranta anni la storia dell'educazione ha dimostrato molte aperture interdisciplinari, soprattutto verso la storia materiale della scuola e dell'educazione. Questi progressi storiografici hanno comportato la nascita di molti musei della scuola e dell'educazione. Il MuSEd di Roma Tre è il più antico museo italiano dedicato alla pedagogia e all'educazione. Il ricco patrimonio del MuSEd rende possibili sperimentazioni didattiche e riflessioni metodologiche sulle fonti della ricerca storico educativa.

PAROLE CHIAVE: Museo, Educazione, Pedagogia, Storia materiale, Roma, MuSEd.

ABSTRACT

Over the past forty years, history of education has demonstrated many interdisciplinary openings, especially to the material history of school and education. These historiographical advances have led to the creation of many museums.

The MuSed of Roma Tre is the oldest Italian museum dedicated to pedagogy and education. The rich heritage of the MuSed makes possible didactic experimentation and methodological reflections on the sources of historical educational research.

KEYWORDS: Museum, Education, Pedagogy, Material history, Rome, MuSed.

RESUMEN

En los últimos cuarenta años, la historia de la educación ha mostrado muchas aperturas interdisciplinarias, especialmente hacia la historia material de las escuelas y la educación. Estos avances historiográficos han propiciado la creación de numerosos museos de la escuela y la educación. El MuSed de Roma Tre es el museo italiano más antiguo dedicado a la pedagogía y la educación. El rico patrimonio del MuSed hace posible la experimentación didáctica y la reflexión metodológica sobre las fuentes de la investigación educativa histórica.

PALABRAS CLAVE: Museo, Educación, Pedagogía, Historia material, Roma, MuSed.

I. PREMESA

Negli anni Ottanta del Novecento, la rinascita del MuSed, il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» (oggi di pertinenza del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre), ha coinciso con un diffuso e profondo rinnovamento degli studi accademici di settore. Da circa un quarantennio, infatti, anche in Italia si parla con grande sensibilità culturale e apertura interdisciplinare di *storia dell'educazione*.¹ Questo campo di ricerca e di studi storici si è oramai posto con solidità al fianco delle storiografie sorelle, cioè le più tradizionali *storia della pedagogia* e *storia della scuola e delle istituzioni educative*. Si tratta indubbiamente di un cammino che si è svolto parallelamente all'a evoluzione

¹ FERRARI, Monica. «I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008), p. 22. Ferrari fa riferimento soprattutto agli studi, pionieristici in Italia, di Egle Becchi.

epistemologica che ha condotto dalla monolitica pedagogia alle plurali scienze dell'educazione e della formazione. Ciò ha comportato una revisione radicale dei punti di riferimento teorici e metodologici. In particolare, per il lavoro dello storico, si è enormemente dilatato il repertorio delle fonti con cui è possibile confrontarsi. Già gli apporti fondamentali, a partire dagli anni Trenta, della scuola delle «Annales» in Francia² e di studiosi ad essa collegati come il francese Philippe Ariès³, avevano definito l'urgenza di ricorrere a documenti tradizionalmente trascurati dalla storiografia precedente, attenta per lo più alla storia giuridica, diplomatica, politica e istituzionale dei paesi e degli eventi, e alla documentazione ufficiale ad essa connessa. L'apertura alla dimensione sociale delle situazioni del passato, e dei fenomeni educativi in particolare, ha comportato la necessità di rivolgere l'attenzione a documenti non necessariamente prodotti con l'intenzione esplicita di testimoniare un evento storico ai posteri, «poiché lì – nella vita sociale – meglio si evidenziano le vicinanze, gli intrecci, le integrazioni dialettiche tra teorie, pratiche, istituzioni, costume educativo, dando vita a uno studio *à part entière*».⁴ Da qui l'attenzione a fonti precedentemente inesplorate come le scritture private (lettere, diari, appunti di vita quotidiana) così come alle testimonianze iconografiche e a tutti quegli oggetti di cui uomini e donne, bambini e vecchi, hanno fatto uso durante le molteplici esperienze della loro vita educativa, in casa, in strada, a scuola, sul lavoro come nel tempo libero ecc. Una prospettiva in base alla quale, accanto alla storia dell'educazione, sono state notevolmente valorizzate e perfezionate la storia delle donne e la storia dell'infanzia. Se ne può dedurre che l'impresa delle «Annales» «ha conquistato aree immense, ha aperto il mestiere dello storico a sfere prima impensate del comportamento umano e a gruppi sociali ignorati dagli storici tradizionali, ha stabilito forti legami con altre discipline, ha utilizzato nuove fonti sviluppando i metodi adatti a interpretarle; ha creato la storia comparata, la psicologia storica, la geostoria, la storia dalla lunga durata, la storia seriale, l'antropologia storica, ha rimesso in discussione le vecchie periodizzazioni».⁵

² BURKE, Peter. *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales» (1929-1989)*. Roma-Bari: Laterza, 1992.

³ ARIÈS, Philippe. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza, 1981.

⁴ CAMBI, Franco. «Carte private e pensiero pedagogico. Idea e materiali dell'Archivio pedagogico italiano del Novecento di Firenze», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 15 (2008), p. 28.

⁵ COVATO, Carmela. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli, 2007, p. 17.

In questo contesto occorre collocare un fenomeno culturale più recente, certamente collegato agli sviluppi storiografici di cui s'è appena detto. Mi riferisco alla nascita di molti musei dedicati alla storia della scuola e dell'educazione. Solo in Italia, un recente censimento ne ha contati circa cinquanta⁶. In diversi paesi del mondo (principalmente in Spagna, pionieristica in questo campo di studi), nell'ultimo ventennio, tali musei storici hanno trovato terreno fertile, sia nelle grandi città (per lo più collegati a centri di ricerca universitari dove «[la] linea di ricerca scientifica e di didattica universitaria [è] incentrata sul recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo»⁷), sia in contesti urbani più circoscritti ma gestiti da municipalità sensibili alla storia culturale e identitaria del territorio, molto spesso promossi dalle stesse istituzioni scolastiche interessate a una «rifunzionalizzazione didattica»⁸ del loro posseduto storico.

Si tratta di un dato molto interessante che, per la natura stessa del contenitore-museo, connette prospettive di studio e approfondimento scientifico dei fenomeni storico-educativi a percorsi di comunicazione culturale di ampio respiro, rivolti a tipologie di pubblico diverse per età e per orizzonti culturali. Contemporaneamente e inevitabilmente si è sviluppato un dibattito sempre più sofisticato che riflette sulla necessità, l'utilità e la modalità di conservazione e valorizzazione di questo comparto del patrimonio storico-culturale dove «anche il più umile strumento e il più semplice e banale supporto didattico acquisiscono, inevitabilmente, una specifica e rilevante pregnanza ermeneutica, finendo per assumere la connotazione, allo stesso tempo, di documento per ricostruire il passato e di monumento, ovvero di vestigia e di testimonianza, dal cui recupero, conservazione e valorizzazione dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato (attraverso la ricerca storica) e, nel contempo, di recuperare e mettere a disposizione di tutti e di ciascuno la memoria individuale e collettiva di un'istituzione o di un evento in grado di accrescere la consapevolezza e la coscienza critica del singolo e della comunità».⁹

⁶ MEDA, Juri. «I "luoghi della memoria scolastica" in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio», ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; MEDA, Juri (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM, 2020, p. 297 e sgg.

⁷ SANI, Roberto. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», ASCENZI, Anna; COVATO, Carmela; MEDA, Juri, (ed.). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio...* *op. cit.*, p. 13.

⁸ MEDA, Juri. «I "luoghi della memoria scolastica" in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio», *op. cit.*, p. 298.

⁹ SANI, Roberto. «La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia», *op. cit.*, p. 15.

In questa prospettiva, nell'ambito di questi straordinari contenitori della memoria educativa che sono i musei della scuola e dell'educazione, anche il ruolo dello storico della scuola e dell'educazione può, e deve, rimodularsi all'insegna del coordinamento scientifico della «progettazione» e della «concreta realizzazione e gestione dei molteplici percorsi didattici che utilizzano il patrimonio storico-educativo per veicolare conoscenze e competenze», così come dell'«approfondimento dell'orizzonte teleologico e assiologico della formazione promossa attraverso la fruizione consapevole del patrimonio medesimo» dove entrano in causa nuove «professionalità di ambito pedagogico e metodologico che operano sul versante della didattica dei beni culturali scolastici e dell'educazione al patrimonio».¹⁰

L'attuale fermento di studi scientifici sulla storia sociale e materiale della scuola¹¹ e dell'educazione vede anche nel MuSEd, il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laneng», uno scenario immersivo di ricerca scientifica e di pratiche didattiche. Nel presente contributo si intende offrire un quadro d'insieme della storia dei centocinquanta anni di vita del MuSEd, a partire dalla sua fondazione, avvenuta nella seconda metà del XIX secolo, collocandolo nel contesto attuale, sia dal punto di vista della riflessione epistemologica sulla materialità educativa, sia per quanto riguarda la costruzione di possibili approcci museali rivolti all'auspicabile apertura ed espansione del pubblico di un museo universitario verso il terzo settore e verso orizzonti di fruibilità estranei alla vecchia concezione di museo per addetti ai lavori.

L'esempio romano del MuSEd, a cominciare dalla sua lunga e articolata storia istituzionale, dove si sono alternate molteplici e assai differenti prospettive interpretative del significato e della mission di un museo dedicato al pensiero, ai fatti e agli oggetti della pedagogia, può rappresentare un fertile terreno di riflessione e di esperienza.

2. LA LUNGA STORIA DEL MuSEd

Oggi il MuSEd occupa sette grandi locali collocati al primo piano della sede universitaria di Roma Tre in piazza della Repubblica 10. L'edificio,

¹⁰ *Ibidem*, p. 19.

¹¹ Meda, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli, 2016.

che sorge sull'area delle antiche Terme di Diocleziano, attraverso i secoli ha ospitato, fra l'altro, i granai Pontifici e un orfanatrofio femminile. Tuttavia, dalla fine del XIX secolo, quell'edificio a Roma viene chiamato semplicemente «il Magistero». Lì, infatti, fu stabilita nel 1882 la sede dell'Istituto Superiore di Magistero Femminile. In quelle aule avrebbero insegnato intellettuali celebri come Giovanni Prati (che fu anche direttore dell'Istituto), Luigi Pirandello, Manfredo Porena, Ugo Fleres, Giuseppe Lombardo Radice. Si trattò di un esperimento pedagogico innovativo e audace, che aprì definitivamente alle donne, future insegnanti di scuola secondaria, le porte della formazione universitaria.¹² La *location* si trova nel cuore del quartiere nato con la proclamazione di Roma Capitale d'Italia. Questa zona gode di uno straordinario valore simbolico dettato dall'assetto urbanistico di derivazione piemontese, dalla topografia ricca di scorci monumentali, dalla toponomastica tutta orientata al patriottismo e a celebrare le tappe significative del Risorgimento (i Mille, Palestro, Marsala, Volturno, il xx Settembre, l'Indipendenza, le città-capoluogo e le regioni d'Italia, la Nazione stessa, ecc.).

Quelle ampie cubature conservano tuttora una forte carica identitaria per il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre che ancora le occupa e che, a suo tempo, ha raccolto l'eredità della vecchia Facoltà di Magistero della Sapienza, sorta nel 1935 dalle ceneri del precedente Istituto Superiore.

Dunque, in questo luogo che è già di per sé musealizzabile, da circa cinque anni (dopo una trentennale permanenza nella sede di via del Castro Pretorio 20) ha ora ritrovato stabile collocazione il MuSEd che, a sua volta, raccoglie l'eredità del Museo d'Istruzione e d'Educazione fondato, con regio decreto del 15 novembre del 1874, dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Ruggero Bonghi di concerto con Gaspare Finali, ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio.¹³ Nella visita che compì all'Esposizione Universale di Vienna del 1873 (il cui motto era *“Kultur und Erziehung”*, cultura e istruzione), Bonghi aveva registrato con rammarico l'arretratezza italiana nel campo della teoria e della pratica pedagogiche, la povertà del nostro dibattito culturale e istituzionale intorno alla scuola, di ogni ordine e grado, la scarsa

¹² Sulla nascita e sulla collocazione dell'Istituto Superiore di Magistero Femminile romano cfr. CANTATORE Lorenzo. «Il Magistero di Roma: vecchie questioni e nuovi documenti», in COVATO Carmela, VENZO, Manola Ida (ed.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale: l'istruzione superiore*. Milano: Unicopli, 2010, p. 287-308.

¹³ Sulla fondazione e sui primi anni di vita del museo cfr. SANZO, Alessandro. *Storia del Museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*. Roma: Anicia, 2020.

preparazione degli insegnanti, l'inaccettabile miseria delle strutture e delle infrastrutture scolastico-educative italiane, l'urgenza di stabilire ponti con altri paesi più avanzati, di realizzare, cioè, quello che oggi chiameremmo un centro di documentazione intorno ai fermenti pedagogici, scolastici ed educativi esteri ai quali gli insegnanti italiani potessero accostarsi mediante documenti originali (monografie, riviste, regolamenti, materiali didattici) e attraverso il metodo della comparazione. L'idea di Bonghi era dunque quella di «fondare in Roma un museo sul modello dell'Esposizione permanente del materiale d'insegnamento che era stato istituito dal Consiglio municipale di Vienna con decisione del 30 luglio 1872».¹⁴

Nel resto d'Europa, già dagli anni Cinquanta del XIX secolo, alcune grandi città avevano registrato uno sforzo in questa direzione. Il nesso museo-pedagogia e l'attenzione sempre più accentuata alla cultura materiale della scuola, dell'educazione e dell'istruzione aveva trovato terreno fertile a Londra (1856), a San Pietroburgo (1864), a Vienna (1872) e perfino a Toronto (1856). Per la verità anche a Torino Capitale non era sfuggita quest'urgenza culturale come testimonia, nel medesimo periodo, la fondazione del Regio Museo Industriale (1862) che faceva eco all'Esposizione Universale di Londra dello stesso anno¹⁵.

Negli anni in cui la civiltà borghese industrializzata e colta matura l'esigenza di far mostra di sé ricorrendo allo strumento pedagogico dell'esposizione universale, inteso come uno straordinario evento promozionale, comunicativo e, in definitiva, educativo, anche per Bonghi, che agisce con una tempestività rara nei fatti italiani della pubblica istruzione, l'idea dell'esposizione come luogo simbolico e concreto d'informazione e formazione acquista il significato di un'azione culturale all'avanguardia, basata su un rigoroso e capillare utilizzo del metodo comparativo. Siamo probabilmente di fronte a «una delle più importanti iniziative scientifiche, pedagogiche e politico-culturali intraprese dalla classe dirigente liberale post-unitaria per rinnovare e ammodernare il sistema scolastico e, dunque, per fare gli italiani».¹⁶ Chiamando *museo* questo spazio destinato alla conoscenza e all'approfondimento di teorie, strumenti e problemi della pedagogia e della scuola contemporanee, Bonghi voleva

¹⁴ TAURO, Giacomo. *Della necessità di ricostruire in Italia il Museo d'Istruzione e di Educazione*. Torino: Paravia, 1903, p. 5.

¹⁵ *Ibidem*, p. 4-5.

¹⁶ SANZO, Alessandro. *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2012, p. XXVIII.

esprimere il senso della costruzione materiale di una raccolta meditata e selettiva di materiali, la necessità dell'esposizione al pubblico e, soprattutto, la percezione di avere a che fare con contenuti in rapida evoluzione, per cui la prospettiva critica basata sulla comparazione si sarebbe dovuta presto applicare non solo in senso sincronico-diatopico, ma anche in direzione diacronica, sull'onda evolutiva delle teorie e delle tecnologie. Naturalmente l'obiettivo di fondo, cioè il sogno di creare una classe d'i insegnanti sempre aggiornati, curiosi del nuovo e desiderosi di sperimentare, chiamava in causa la conoscenza e lo studio di un complesso di documenti pedagogici di varia natura, materiale e immateriale: idee e oggetti, teorie e pratiche, con un'attenzione particolare rivolta agli spazi, agli arredi, ai sussidi didattici, alle cose, ovvero a quella cultura materiale della scuola che, in Italia, non era ancora sviluppata e che fu senz'altro una delle idee di fondo del positivismo. Ciò si evince da alcuni passaggi della relazione Bonghi, introduttiva al decreto istitutivo del Museo. Si tratta di un testo fondamentale, all'interno del quale matura l'idea stessa di museo pedagogico:

Il Museo di istruzione e di educazione deve essere un istituto inteso a raccogliere, a comparare costantemente tutti gli oggetti che sono adatti a far parte d'una esposizione universale. Esso deve, per mo' d'esempio, riunire le piante delle migliori scuole che si costruiscono negli Stati civili di Europa e di America [...] e diffonderne in ciascuna parte del paese una notizia esatta [...]. Questo medesimo deve essere fatto per la mobilia, per gli utensili, per i mezzi d'insegnamento, per i libri. L'istituto, insomma, ha ad essere così ordinato da riuscire appropriato insieme a raccogliere, e ad intendere ciò che raccoglie. Ed esso stesso deve aver modo ed attitudine di giudicare il frutto delle scuole del paese comparativamente, così tra esse come d'anno in anno.¹⁷

Bonghi riflette soprattutto sulla necessità/utilità di condurre, presso le scuole del Regno, ispezioni (un mezzo che, insieme alle esposizioni internazionali, fu tra i più in uso nelle politiche educative di quei decenni) che si traducano in un obiettivo strumento di analisi, riflessione, valutazione e miglioramento. Dalle vibranti parole del Ministro affiora tutta quella tensio-

¹⁷ TAURO, Giacomo. *Della necessità di ricostruire in Italia il Museo d'Istruzione e di Educazione*, op. cit., p. 6-7.

ne conoscitiva che, negli intellettuali più appassionati alle cose della pubblica istruzione, accompagnava sempre l'entusiasmo e la preoccupazione per la faticosa conquista dell'obbligo scolastico:

L'istituto insomma deve aver compiuta notizia di ciò che si usa e nel paese proprio e negli altrui; e su questa compiuta notizia fondare l'ispezione delle scuole nazionali e la scelta degli oggetti da inviare alle mostre internazionali. Poiché quelle non hanno che un beneficio piccolo dalle ispezioni, se la mente di chi le visita non è arricchita di consigli attinti ad una viva, progressiva e continua esperienza; e le mostre internazionali diventano un confuso ammasso di oggetti, se non vi si mandano solo quegli, i quali, dal paragone con gli altri consimili sono apparsi di poter produrre sotto qualche rispetto un più continuo e pronto profitto.¹⁸

Negli anni della sua fondazione e della sua prima crescita, il Museo fu distribuito in spazi di grande valore simbolico, culturale e politico, ovvero all'interno del Collegio Romano, ex roccaforte dei Gesuiti educatori a Roma, i cui beni erano stati appena espropriati dal neonato Regno d'Italia, affinché Roma, capitale dal 1871, vi collocasse la sua laica cittadella degli studi e della scienza. Lì trovarono spazio anche il primo liceo classico di Roma, dedicato all'archeologo-patriota «Ennio Quirino Visconti», console nella Repubblica Romana del 1798-99, così come la Biblioteca Nazionale Centrale, intestata al padre della Patria, Vittorio Emanuele II.

Si trattava, dunque, come lo ha ben definito Nicola Siciliani de Cumis, di un «luogo istituzionale, proprio e nuovo, della esperienza della educabilità di quanti, studiosi, professori, insegnanti, studenti, cittadini, lo avessero frequentato per farne buon uso». ¹⁹ Fra le sale era facile incontrare lo stesso Bonghi alle prese con la catalogazione dei materiali (casse su casse) portati da Vienna: «il en parle con amore» noterà un illustre visitatore francese.²⁰

La prima direzione venne affidata al geografo Giuseppe Dalla Vedova (1875-1877), convinto che «La buona scuola la fanno non tanto i buoni

¹⁸ *Ibidem*, p. 7.

¹⁹ SICILIANI DE CUMIS, Nicola. «Prefazione», in SANZO, Alessandro, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, op. cit., 2012, p. XIII.

²⁰ PÉCAUT, Félix. *Deux mois de mission en Italie*. Paris: Hachette, 1880, p. 40, cit. in Sanzo, Alessandro. *Storia del Museo d'istruzione e di educazione* op. cit., p. 67n.

regolamenti, quanto i buoni maestri»²¹ e che dunque bisognasse incrementare i luoghi e gli strumenti di formazione e aggiornamento. Nello stesso 1875 Dalla Vedova fonda il «Giornale del Museo» (che avrà la durata di un solo anno, dodici fascicoli) e stabilisce un fitto programma di conferenze pedagogiche che si tengono negli stessi locali del Collegio Romano.

Quando la direzione passa al filosofo Antonio Labriola (1877-1891), il Museo conta «Quattro grandi sale aperte al pubblico, dove ognuno ha la comodità di vedere e studiare quanto via via viene immaginato di meglio dalle nazioni più colte per rendere più gradito e più profittevole l'insegnamento».²²

La permanenza all'interno del Collegio Romano dura però solo fino al 1881, quando, con decreto del 13 febbraio a firma del ministro Guido Baccelli, il Museo viene trasferito nei locali dell'Università di Roma, fra l'antica Sapienza (al piano terreno) e il vicino Palazzo Giustiniani (in via della Dogana Vecchia, dove rimarrà fino al 1925)²³, per essere annesso alla cattedra di Pedagogia, diventando di fatto un museo universitario. A quest'altezza si segnala la prima dispersione del patrimonio bibliografico, parte del quale fu ceduto alla Biblioteca Nazionale affinché venisse costituita una sezione speciale, cosa che non sarebbe mai avvenuta. A nulla valse l'interrogazione parlamentare di Bonghi che accusava Baccelli di «uccidere» il «suo» museo: «Annesso all'Università non solo vennero snaturate le funzioni del museo, ma esso perdette ogni importanza e visse una vita magra e stentata per qualche anno».²⁴ Nel frattempo, analoghe realtà museali universitarie erano nate a Palermo (1880, diretto da Emanuele Latino) e a Napoli (1887, diretto da Andrea Angiulli). Effettivamente, l'annessione all'università, invece che promuovere e valorizzare il ruolo di questi musei, ne avvia di fatto lo smantellamento che, inesorabile, arriva con il decreto datato 11 settembre 1891, a firma del ministro Pasquale Villari. È in questo momento che il nostro Museo subisce la prima grave emorragia, con conseguente

²¹ «Discorso del prof. G. Dalla Vedova», in *Regio Museo d'Istruzione e d'Educazione a Roma*, Roma: Tipografia Sinimberghi, 1875, p. 8, cit. in SANZO, Alessandro, *Storia del Museo d'istruzione e di educazione*, op. cit., 2020, p. 130.

²² GABELLI, Aristide, *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia, compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi*. Roma 1878, p. 238, cit. in SANZO, Alessandro, *Storia del Museo d'istruzione e di educazione*, op. cit., 2020, p. 152.

²³ Lettera di Mario Bernabei a Giuseppe Lombardo-Radice, Arezzo 3 giugno 1936, MuSEd, Archivio Lombardo-Radice, Corrispondenza varia, cartella B.

²⁴ TAURO, Giacomo, *Della necessità di ricostruire il Italia il Museo d'Istruzione e di Educazione*, op. cit., p. 17.

dispersione di parte del patrimonio bibliografico e oggettistico. Ecco alcuni passaggi della relazione di Villari, che precede il decreto di soppressione, da cui emergono le motivazioni economiche e culturali dell'operazione e da cui affiora l'equivoco di fondo, ovvero quell'apparente contraddizione fra lo studio universitario della pedagogia e la preparazione pratica degli insegnanti (fuori dall'Università) che avrebbe continuato a lungo a dividere gli studiosi del settore. Già in queste posizioni relative alla collocazione e funzione del museo, risuona il tasto dolente della formazione universitaria degli insegnanti, in particolare dei maestri di scuola elementare e popolare. Un tema destinato ad attraversare il Novecento, lungo un tragitto di speculazione intellettuale e legislativa tortuoso e sempre in salita:

I Musei pedagogici fondati in varie città di Europa, riuscirono assai utili alla istruzione elementare, soprattutto agl'insegnanti ed ai direttori così delle scuole del popolo, come delle normali.

Ma nelle università essi non hanno la sede appropriata, perché ivi s'insegnano i principii, i metodi e la storia della scienza, non la pratica dell'insegnamento elementare. E quando pure alcuna volta gli studenti universitari possano utilmente esaminare alcuni oggetti dei Musei pedagogici, non vi ha difficoltà niuna di farlo ovunque questi oggetti si trovino raccolti. Il creare Musei pedagogici nelle Università porta la necessità di spese che, se sono comparativamente tenui, diverrebbero sempre maggiori, tanto per i materiali come per il personale che andrebbe aumentando. Oltre di che la pedagogia è una materia obbligatoria in tutte le facoltà di lettere, e quindi non solo i Musei recentemente istituiti in tre sole università, si andrebbero ingrandendo, ma equità e giustizia vorrebbero che altri simili se ne istituissero presso tutte le facoltà di filosofia e lettere del Regno. Se essi fossero davvero un sussidio necessario allo studio della pedagogia nelle Università, la soppressione non verrebbe certo giustificata dalla economia. Ma così non è, come dimostra l'esempio delle altre nazioni che istituirono i Musei a vantaggio dell'istruzione elementare e non li posero dentro le università che sono la sede naturale dell'istruzione superiore e scientifica. [...] Mi propongo poi di adoperare il materiale dei soppressi Musei a beneficio dell'istruzione popolare, conservando nelle biblioteche universitarie solo quei libri, atlanti, carte geografiche

che per il loro carattere più elevato e scientifico non sarebbero adatti alla scuola elementare.²⁵

Il risultato della chiusura e dell'abbandono si può leggere in una cronaca di un decennio dopo, dove si parla di collezioni «ammucchiate ad infracidirsi nelle umide cantine» dell'Università e di libri che «rimangono materia inerte nei chiusi locali, dove né il sole, né il pensiero penetrano».²⁶

Arrivato a Roma sulla cattedra di Pedagogia, Luigi Credaro fonda nel 1904 il Corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali, ovvero la Scuola di Pedagogia, cui annette nel 1906 il Museo d'Istruzione e di Educazione che, in linea con i suoi orientamenti teorici, metodologici e politici, venne ribattezzato Museo Pedagogico e che continuando a funzionare per circa un quindicennio: «Accanto alla biblioteca è un ricco museo pedagogico, fornito di collezioni pregevolissime di animali imbalsamati, di minerali, di strumenti di fisica e chimica, di rilievi del corpo umano ecc. Anch'esso è stato riordinato da maestri. Notevole è l'importanza che i maestri-coadiutori del prof. Credaro hanno in tutto il meccanismo dell'Istituto pedagogico; fra breve anzi sarà istituito un Consiglio composto del Credaro stesso, del maestro dirigente il museo e di quelli che attendono alla biblioteca per studiare insieme i miglioramenti da introdurre in questi interessantissimi rami della scuola».²⁷ Ma quando, nel 1923, Giovanni Gentile soppresse le scuole pedagogiche, anche il Museo subì un nuovo declino. Ne abbiamo testimonianza in una lettera inedita di Mario Bernabei, ex assistente di Credaro al Museo, a Lombardo-Radice: «L'Amministrazione Universitaria sa bene in quale stato il Museo si trovasse, dopo un primo frettoloso trasloco da Palazzo Giustiniani nel 1925, durante 10 anni di incuria, considerato un impiccio da tutti, perché non più rispondente come materiale né all'uso né alla teoria della pedagogia odierna»²⁸. Fu dunque probabilmente all'altezza di questo smantellamento che il patrimonio museale (fino ad allora conservato in Palazzo Giustiniani)

²⁵ *Ibidem*, p. 18-19.

²⁶ *Ibidem*, p. 20.

²⁷ «Una nuova istituzione italiana», *L'Illustrazione italiana*, 21 luglio 1907, ora in CREDARO, Luigi, «La scuola pedagogica di Roma (1904-1923)», *Rivista pedagogica*, XXVIII/5 (1935) p. 556. Su Credaro e gli anni della scuola pedagogica cfr. BARAUSSÉ, Alberto. *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*. Perugia: Morlacchi, 2005. Si veda pure D'ARCANGELI, Marco Antonio. *L'impegno necessario. Filosofia Politica Educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma: Anicia, 2004; D'ARCANGELI, Marco Antonio, SANZO Alessandro (ed.). *Le scienze umane in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*. Milano: Franco Angeli, 2017.

²⁸ Lettera di M. Bernabei a Giuseppe Lombardo-Radice, Arezzo 3 giugno 1936, *op. cit.*

venne trasferito nel Palazzo Carpegna, sede della Facoltà di Filosofia e Lettere, in via degli Staderari 19, dove, nell'«Annuario del Ministero dell'Educazione Nazionale» del 1935, risulta collocato come Museo Pedagogico e annessa biblioteca, direttore Luigi Credaro e assistenti Valeria Benetti Brunelli e Mario Bernabei.

Con il 1935-1936, anche per il trasferimento dell'Università romana nella nuova città universitaria al quartiere Tiburtino, la questione del Museo Pedagogico torna a porsi con una certa urgenza. È Giuseppe Lombardo Radice che, fra il 1936 e il 1938, lavora affinché quest'istituzione risorga nuovamente dalle ceneri, ma in una nuova veste, soprattutto con lo scopo di costituire quello straordinario laboratorio pedagogico che egli chiamò «archivio didattico» e del quale ancora oggi conserviamo tracce significative. Dunque, proprio mentre dal vecchio Istituto Superiore di Magistero (dove Lombardo Radice era arrivato come ordinario di Pedagogia nel 1923) nasceva la Facoltà di Magistero (il primo preside fu il filologo Manfredi Porena) e, al suo interno, l'Istituto di Pedagogia, Lombardo Radice adottò l'idea di recuperare dalla Facoltà di Filosofia e Lettere ciò che restava del vecchio Museo di Bonghi-Labriola-Credaro (quest'ultimo, fra l'altro, aveva lasciato l'insegnamento di Pedagogia a Lettere proprio nel 1935) sostenendo, in uno dei rari omaggi rivolti all'anziano collega-antagonista, di avere «accettato dall'insigne pedagogista On. Senatore Luigi Credaro, l'onore di continuare il Museo pedagogico e [di aver] preso impegno di farlo con criteri storici, per vantaggio di una futura storia dell'attività educativa e insegnativa, e degli attuali e già fervidi studi di critica didattica»²⁹. Dalla sede di via delle Terme di Diocleziano 10 (oggi piazza della Repubblica 10), Lombardo Radice dichiara, in una lettera inedita a Porena, di accettare con entusiasmo la responsabilità del Museo pedagogico «per dargli nuovo indirizzo in rapporto alla storia della didattica e alle esperienze educative del mondo moderno».³⁰

Il nuovo indirizzo del Museo lombardiano si basa sul contatto diretto con i documenti vivi della scuola, quei quaderni di maestri e scolari che devono costituire la base dell'insegnamento, dello studio e della ricerca pedagogica

²⁹ [LOMBARDO RADICE, Giuseppe]. *Norme per i collaboratori volontari, per costituire le «raccolte» destinate al «Museo-archivio didattico», s.n.t., [1936], p. 7. Alcuni dei documenti pubblicati in questo paragrafo sono stati in parte citati da Picco, Iclea. «Al Magistero di Roma», *Riforma della scuola*, XIV/8-9, (1968), p. 51-60.*

³⁰ Lettera di G. Lombardo Radice a M. Porena, Preside della Facoltà di Magistero, Roma, 28 febbraio 1936, MUSeD, Archivio Lombardo-Radice, Corrispondenza varia, Presidenza.

e della sua pratica didattica. Notevole, soprattutto, l'impianto del lavoro di propaganda e di sollecitazione che caratterizza questa fase di vita del Museo. Lombardo Radice, con i suoi assistenti e i suoi allievi, mette in piedi una struttura d'eccellenza che tiene costantemente aperti i canali di comunicazione con il mondo della scuola, della pedagogia e dell'editoria ad essa connesse, sia in Italia che all'estero. Una fitta corrispondenza con insegnanti, direttori didattici, ispettori, editori, responsabili di riviste e di biblioteche testimonia lo spirito pionieristico di questo lavoro capillare, al centro del quale il quaderno scolastico, contenitore prezioso dell'esperienza grafica e linguistica del bambino e prova inconfutabile del magistero dell'insegnante, conquista per la prima volta un'assoluta autorevolezza documentaria, purché non si tratti di «raccolte di carattere generico» ma che abbiano «l'impronta inconfondibile o di una tradizione locale, o di una singolare personalità di educatore; o siano, in genere, caratteristiche per un indirizzo metodico che meriti di essere conosciuto».³¹

La coscienza culturale, civile ed educativa di lavorare nell'università e di accompagnare molti giovani alla laurea impone al pedagogista siciliano la costruzione di un severo impianto istituzionale, fortemente selettivo sul piano sia del personale in servizio, sia degli studenti. Il fulcro di questo processo di nobilitazione degli studi pedagogici e dell'istituzione universitaria dove questi vengono condotti è proprio il Museo-Archivio Didattico, in tutte le sue componenti: l'archivio propriamente detto, la biblioteca, l'esposizione permanente di oggetti, libri e documenti, la redazione della bibliografia e dei cataloghi. Negli ambienti di via delle Terme, gli allievi del Magistero possono finalmente trovare un istituto altamente specializzato, dove la partizione e l'organizzazione del lavoro cooperano al funzionamento di una perfetta scuola di pensiero e di ricerca.

L'improvvisa morte di Lombardo Radice, avvenuta nel 1938, inaugurò un nuovo lungo periodo di oblio, durante il quale il Museo perse quello slancio che aveva riconquistato nel pur breve periodo lombardiano. A non molto valse l'impegno intellettuale di Luigi Volpicelli che, pur dirigendo con grande autorevolezza l'Istituto di Pedagogia e continuando a valorizzare l'incremento

³¹ Fotocopia di lettera di G. Lombardo-Radice a Felice Rimondini, Provveditore agli Studi di Venezia, Roma, 12 giugno 1936, MuSEd, Archivio Lombardo-Radice, Corrispondenza varia, Rapporti con editori. Ho in parte già trattato questi temi in «Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (ed.). *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, 2010, II vol., p. 1325-1338.

di documenti avviato dal suo predecessore, di fatto trascurò la dimensione archivistico-museale concepita e perseguita con tanta acribia da Lombardo Radice.

Dobbiamo arrivare agli anni Ottanta del Novecento per assistere a una nuova rinascita del nostro Museo, avvenuta grazie all'entusiasmo di Mauro Laeng, un pedagogista appassionato di nuove tecnologie ma sedotto anche dalla storia della didattica e dell'educazione, e convinto che «qualsiasi discorso sulle “nuove” tecniche della comunicazione richiede qualche parola sulla “novità” che ad esse viene attribuita. Si tratta di novità non assoluta, ma relativa, cioè una volta di più di novità “storica”, vale a dire che presuppone il corso antecedente dell'esperienza passata e su di essa costruisce».³² Fu Laeng a rintracciare, recuperare e far rivivere (in nuovi locali, presso la sede di via del Castro Pretorio 20) parte dei materiali andati dispersi attraverso i decenni precedenti e a promuovere nuove acquisizioni per quello che egli ribattezzò Museo Storico della Didattica, così denominato in sintonia con la sua passione di una vita, la didattica appunto, i suoi metodi, le sue tecniche e i suoi strumenti. Sulla scia della lezione annalistica francese, della dilatazione del concetto di fonte storica e della rinascita degli studi storico-educativi registratasi anche in Italia a partire dai primi anni Ottanta, Laeng tornò con grande convinzione sull'idea che occorresse offrire agli esperti di scienze della formazione (ma anche al pubblico dei non specialisti) un supporto conoscitivo di tipo storico, basato anche sul contatto diretto con la materialità documentaria.

Quando Mauro Laeng ha lasciato l'insegnamento e la direzione del Museo, nell'anno accademico 1996-97, il patrimonio museale pregresso, libri, carte e oggetti recuperati dalle passate stagioni museali o acquistati sul mercato antiquario, si era arricchito di due importanti fondi: l'Archivio dell'Ente Nazionale Scuole per i Contadini dell'Agro Romano (con sei tavole lignee e due pannelli in ceramica di Duilio Cambellotti) e l'Archivio di Giuseppe Lombardo Radice, ceduto dai figli del pedagogista catanese al vecchio Istituto di Pedagogia ed entrato nel Museo per volontà di Iclea Picco, ultima allieva e assistente del pedagogista siciliano, che proprio nel 1986 lasciava l'insegnamento.

Negli anni di Laeng il Museo diventò di fatto soprattutto un luogo di studio, di ricerca storico-educativa e di valorizzazione della cosiddetta storia

³² LAENG, Mauro. *Antologia pedagogica, 3. Dal Risorgimento ai nostri giorni*. Brescia: La Scuola, 1995, p. 517.

materiale dell'educazione. Tuttavia, a causa dell'indisponibilità di locali idonei, venivano a mancare l'ambizione di diventare un luogo aperto alla cittadinanza e un costante laboratorio di didattica universitaria. Sulla scia di Laeng si sono mossi anche i tre direttori successivi (Bruno Bellerate 1997-2002, Carmela Covato 2002-2014, Carlo Felice Casula 2014-2018) che hanno promosso più aggiornate ed efficaci forme di catalogazione dei materiali e, soprattutto, l'immissione in rete del catalogo della biblioteca, degli oggetti e dei documenti dell'Ente Scuole per i Contadini. Contemporaneamente, grazie all'infaticabile collaborazione di una studiosa appassionata come Giovanna Alatri e di un'esperta come Francesca Gagliardo, il Museo curò una serie di esposizioni fuori sede, in partnership con il Comune di Roma, pubblicandone i relativi cataloghi: *A come Alfabeto, Z come Zanzara: analfabetismo e malaria nella campagna romana* presso il Palazzo delle Esposizioni (1998), *TrucciTrucci cavallucci: infanzia a Roma fra Otto e Novecento*, a Villa Torlonia-Casina delle Civette (2001), *A passo di marcia: l'infanzia a Roma tra le due guerre*, presso il Museo di Roma in Trastevere (2004). Con Carmela Covato, il cui metodo storiografico è caratterizzato da una notevole apertura alle nuove frontiere degli studi storico-educativi, del Museo si è cominciato a parlare con regolarità in convegni nazionali e internazionali dedicati alle tematiche che in esso possono trovare ampia documentazione³³; la storia materiale dell'educazione, la storia dell'educazione di genere, la storia dell'infanzia, il quaderno scolastico come fonte storica polivalente, la biblioteca d'autore ecc.

Negli stessi anni (2003-2004), furono acquisiti l'intera biblioteca scolastica e le strumentazioni didattiche dei laboratori scientifici dell'Istituto Santa Maria in Aquiro, un antico istituto d'accoglienza ed educazione per gli orfani, ispirato alla dottrina di Sant'Ignazio di Loyola.

A questo punto la consistenza del patrimonio museale era definitivamente caratterizzata da tre tipologie documentarie: oggettistica (museo propriamente detto), biblioteca (circa 20.000 volumi, compresi i periodici), archivio.

³³ COVATO, Carmela. «Il Museo storico della didattica dell'università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità», SICILIANI DE CUMIS, Nicola (ed.). *Antonio Labriola e la sua Università*. Roma: Aracne, 2005, p. 290-297; COVATO, Carmela. «Mauro Laeng Historical Museum of didactic at University Roma Tre: past and present», *History of education & children's literature*, I/2 (2006), p. 429-436. BORRUSO, Francesca. «Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng"», *Bollettino CIRSE*, (2006), p.121-125; BORRUSO, Francesca. «Un Museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)», COVATO Carmela, VENZO, Manola Ida (ed.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale: l'istruzione superiore*, op. cit., p. 329-346; BORRUSO, Francesca. «A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)», *History of Education & Children's Literature*, II/1 (2007), p. 327-349.

Ciascuna di queste tre categorie è caratterizzata, naturalmente, da relative sottocategorie.

3. IL MUSeD OGGI, UN LABORATORIO DI SPERIMENTAZIONE E COMUNICAZIONE STORIOGRAFICA

In anni recenti, con la direzione di Casula, al Museo è stata restituita una denominazione molto vicina a quella concepita inizialmente da Laeng,³⁴ Museo della Scuola e dell'Educazione (MuSeD), che da una parte recupera la dizione originaria (Museo d'Istruzione e di Educazione), dall'altra amplia e integra i comparti della storia della scuola e dell'educazione, facendo convergere documenti e materiali provenienti da diversi contesti educativi (formali, istituzionali, pubblici, privati, informali, familiari). Aderendo con convinzione all'idea che «la “memoria scolastica” – intesa come pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico – forma parte della “memoria culturale”»,³⁵ il MuSeD di oggi vorrebbe: a) corrispondere all'indicazione dell'International Council of Museums (ICOM), secondo cui un museo è «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica e, soprattutto, le espone a fini di studio, educazione e diletto»;³⁶ b) soddisfare la pratica della cosiddetta Terza Missione, ovvero «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari)».³⁷

Per quanto riguarda l'arricchimento del patrimonio, l'attuale direzione sta portando avanti una tenace campagna di informazione per incentivare

³⁴ Laeng aveva inizialmente proposto la denominazione Museo dell'Educazione e della Scuola, cfr. CANTATORE, Lorenzo. «Il MuSeD di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng», BARAUSSE, Alberto, DE FREITAS ERMEL, Tatiane, VIOLA, Valeria (ed.). *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*. Lecce: Pensa Multimedia 2020, p. 247-270.

³⁵ MEDA, Juri. «I “luoghi della memoria scolastica” in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio», *op.cit.*, p. 294.

³⁶ <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>

³⁷ <http://www.uniroma3.it/terza-missione/>

donazioni di materiali documentari, sia da parte di cittadini che abbiano ricoperto un ruolo di rilievo nella storia della scuola e dell'educazione del nostro Paese, sia da parte di testimoni appartati dal punto di vista della vicenda biografica, ma significativi in quanto produttori (o eredi di produttori) di fonti storiche (carteggi, diari, quaderni, libri di testo, libri di lettura, raccolte di periodici, diplomi e pagelle ecc.).

In questo ambito negli ultimi anni si è registrato un notevole incremento degli archivi di personalità. Recentemente sono stati acquisiti le carte e le biblioteche dello storico Mario Alighiero Manacorda, dello scrittore Marcello Argilli, del maestro Albino Bernardini, della maestra Teresa Vergalli, del maestro Felice Socciarelli, dell'editore ArmandoArmando, della maestra Maria Luisa Bigiaretti. Si tratta di nuovi fondi che consentiranno a studiosi e studenti di avviare ricerche su episodi diversi della storia scolastico-educativa italiana, che vanno dal pensiero politico-educativo d'impronta marxista (Manacorda) alla letteratura per l'infanzia (Argilli) alla storia della scuola nelle aree della periferia urbana (Socciarelli, Bigiaretti, Bernardini, Vergalli), al rinnovamento dell'editoria pedagogica italiana del secondo Novecento (Armando). È evidente che il legame con il territorio, negli anni, è diventato un tratto fondamentale del Museo, anche in conseguenza della nascita di analoghe realtà museali in altre zone della Penisola e del sempre più sofisticato dibattito su problemi e questioni di conservazione dei beni culturali della scuola e dell'educazione.³⁸ Va da sé che Roma e il Lazio, sia dal punto di vista dei contenuti documentari già posseduti, sia di quelli che, in prospettiva futura, potranno essere musealizzati, siano l'obiettivo fondamentale del lavoro di raccolta dei materiali, di esposizione museografica e di promozione della ricerca.

Nel frattempo, il MuSEd è diventato sede del Premio Luigi Malerba per l'Albo Illustrato, l'unico premio italiano dedicato esclusivamente a questo genere della letteratura per bambini e ragazzi. Ciò permette al Museo di incamerare annualmente un gran numero di pubblicazioni relative a questo settore, e quindi di potenziare e attualizzare la già ricca biblioteca di letteratura per l'infanzia. Il Premio Malerba, che ogni anno viene consegnato nell'ambito di Bologna Children's Book Fair, porta il Museo nel vivo del dibattito contemporaneo sul libro per bambini.

³⁸ Cfr. MEDA, Juri. «Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole», in *History of Education & Children's Literature*, V/2 (2010), p. 489-501.

Dal punto di vista dei locali e delle strutture, l'ampiezza degli ambienti riconquistati in piazza della Repubblica, ci ha consentito l'organizzazione di una sala conferenze e di una nuova sala espositiva permanente, progettata secondo criteri museografici rivolti a un pubblico non di soli specialisti. All'interno di questa sala, che informalmente chiamiamo *wunderkammer*, sarà possibile fruire di una carrellata dei contenuti più rilevanti e caratterizzanti del MuSEd e fruire di un percorso didattico che ne illustri il significato e il valore storico-educativo.

Sul piano della comunicazione dei contenuti, il MuSEd intende affiancare alle esperienze più tradizionali di didattica universitaria, tese ad avvicinare gli studenti alle fonti di prima mano della ricerca storico-educativa e a comparare documenti molto diversi fra loro, anche nelle loro possibili interconnessioni (un testo di legge, una circolare ministeriale, un trattato di didattica, una polemica sulle pagine di una rivista pedagogica, un vecchio arredo scolastico, l'illustrazione di un libro per bambini, un cartellone scolastico, una carta geografica, un libro di testo, una lettera privata, un diario ecc.), prospettive di mediazione e trasmissione ispirate alle più recenti teorie della comunicazione interpretativa e tematica. Si può dire che il pubblico del MuSEd corrisponda alle seguenti categorie:

- Studenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione

Dottorandi di ricerca

- Studiosi specialisti di storia della scuola, della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia
- Studenti di tutti gli ordini e gradi delle scuole
- Pubblico occasionale di cittadini interessati agli argomenti del MuSEd
- Pubblico di convegni, conferenze, presentazioni e dibattiti che si svolgono nella sala delle conferenze interna al MuSEd

Occorre pertanto che ciascuna delle categorie di pubblico individuate e individuabili incontri nelle stanze del MuSEd uno *storytelling* adatto alle esigenze del suo piacere culturale ed estetico. Per soddisfare questo obiettivo, le teorie e le pratiche della comunicazione interpretativa, regolate sulle

caratteristiche dei diversi destinatari (e, per quanto strano possa apparire, ciò vale anche rispetto a studiosi altamente specializzati in questo campo della ricerca scientifica, che vengono al MuSEd per consultare e studiare documenti già individuati attraverso la preventiva indagine catalografica), sono particolarmente efficaci.

È infatti ineludibile la necessità di avviare «una particolare forma di comunicazione che mira non tanto a trasmettere informazioni al pubblico dei visitatori quanto piuttosto a costruire legami e connessioni tra i visitatori e le risorse del patrimonio».³⁹ Solo a partire da un rinnovamento delle pratiche comunicative, anche il MuSEd potrà partecipare all'obiettivo primario di contribuire alla costruzione di «una conoscenza e una consapevolezza delle problematiche della conservazione tali da modificare opinioni e attitudini, e infine ispirare l'adozione di comportamenti rispettosi del patrimonio»⁴⁰ storico-educativo, nei confronti del quale c'è ancora molto da fare, sia in merito alla costruzione di un pubblico sensibile, sia in merito agli orizzonti giuridico-legislativi della questione.

Una volta conquistata la possibilità di accogliere e comunicare in modo adeguato con gli studiosi, con i nostri studenti universitari, con le scolaresche, con gli insegnanti e, si spera, con i cittadini curiosi di fare un viaggio nella storia dell'educazione all'interno degli ambienti di quello che è il più antico museo italiano dedicato a questi temi, allora sarà possibile pensare di aver raggiunto l'obiettivo. Ora è infatti urgente costruire un'a «esistenza sociale» del MuSEd poiché «se non sia impostato sua funzione didattica il problema museografico si riduce ad una vana questione di arredamento del museo. [...] non avrebbe senso svolgere un'attività didattica [...] se questa attività didattica non si traducesse in una più animata vita culturale e sociale del museo».⁴¹ Su questa base, anche a partire dai nostri studenti (e dal loro possibile addestramento nel campo della comunicazione interpretativa), sarà possibile «dare una forma e una vita al [...] materiale per raccontare una storia [...]». L'intera storia dell'intrattenimento ci ricorda che ad una performance spenta corrisponde un pubblico spento; ma sebbene dobbiamo andare cauti nell'uso

³⁹ BRUNELLI, Marta. *Heritage Interpretation: un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM, 2014, p. 147. Cfr. pure BRUNELLI, Marta. *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: Franco Angeli, 2018.

⁴⁰ BRUNELLI, *Heritage Interpretation...* op.cit., p. 237.

⁴¹ BUCARELLI, Palma. «Funzione didattica del museo d'arte moderna», *Il museo come esperienza sociale*, Roma: De Luca, 1972, p. 85 e sgg.

della parola “intrattenimento”, facendo di tutto perché sia del genere più alto, non dobbiamo dimenticare che il nostro pubblico è con noi principalmente per piacere e non per istruzione». ⁴² Ci vuole dunque uno *storytelling* adeguato, a ciascuno il suo. Questa idea e forma di «piacere» inteso come emozione che deve essere condivisa da tutti gli attori della scena museale, dagli storici professionisti fino ai visitatori occasionali, renderà possibile rivivere e far rivivere le tante storie dell'educazione attraverso «un *corpus* ordinato di testimonianze, a partire da fonti fragili, spesso soggette a scarto, dimenticanza e oblio, senza trascurare, quando possibile, la viva voce di chi ha vissuto in quei contesti, specie nel confronto con le ‘cose’ che ci restano». ⁴³ I tempi sono maturi, il lavoro da fare è ancora molto, le *cose* della storia dell'educazione attendono che qualcuno si prenda cura di loro, restituendogli un'anima che gli è stata a lungo negata.

⁴² TILDEN, Freeman. *Interpretare il nostro patrimonio*. Novara: Libreria Geografica, 2019, p. 61.

⁴³ FERRARI, Monica. «La lezione delle cose: analisi contestuali in progress», FERRARI, Monica, MORANDI, Matteo (ed.). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova, 2017, p. 11.

Museus pedagògics i Història pública¹

Educational museums and public history

Avelina Miquel Lara
avelina.miquel@uib.eu
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Sara González Gómez
sara.gonzalez@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: abril de 2021

Data d'acceptació: juliol de 2021

RESUM

Els museus són exemples perfectes del fet que la història pública suposa la conjunció de diferents camps i tècniques. Procuren l'adquisició d'objectes, tenen cura de la seva conservació, organitzen les col·leccions, promouen la investigació, eduquen, produeixen narracions i són, o haurien de ser, experts en la comunicació amb grans audiències. Els museus són espais especialment propicis perquè els historiadors públics puguin fer història per i amb grans audiències. Partim de la hipòtesi que considera que la història pública i la museística pedagògica tenen molts d'elements comuns,

¹ Aquest treball s'inscriu en el marc 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» (PID2020-113677GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

els paral·lelismes i punts de coincidència són tants que gosem afirmar que els museus pedagògics són dinamitzadors de la història pública de l'educació. Per tal de defensar aquesta hipòtesi hem dividit el treball en tres parts. La primera introdueix el concepte història pública en general i aplicada als museus en particular. La segona repassa breument alguns conceptes e i idees ja coneguts sobre els museus pedagògics a l'Estat Espanyol. Al tercer i darrer apartat es descriuen pràctiques actuals dels museus pedagògics que poden ser interpretades com a pràctiques d'història pública.

PARAULES CLAU: museus pedagògics, història pública, experiències pràctiques, dinamització.

ABSTRACT

Museums are perfect examples of the fact that public history involves the conjunction of different fields and techniques. They procure the acquisition of objects, take care of their conservation, organize collections, promote research, educate, produce narratives and are, or should be, experts in communicating to large audiences. Museums are especially propitious spaces for public historians to make history for and with large audiences. We start from the hypothesis that public history and pedagogical museums have many elements in common; the parallels and points of coincidence are so many that we can affirm that pedagogical museums are dynamizers of the public history of education. To defend this hypothesis, we have divided the paper into three parts. The first introduces the concept of public history in general and applied to museums in particular. The second briefly reviews some concepts and ideas already known about educational museums in Spain. The last section describes current practices of pedagogical museums that can be interpreted as public history practices.

KEYWORDS: educational museums, public history, practical experiences, dynamization.

RESUMEN

Los museos son ejemplos perfectos del hecho que la historia pública supone la conjunción de diferentes campos y técnicas. Procuran la adquisición de objetos, tienen cuidado de su conservación, organizan las colecciones, promueven la investigación, educan, producen narraciones y son, o tendrían que ser, expertos en la comu-

nicación hacia grandes audiencias. Los museos son espacios especialmente propicios para que los historiadores públicos puedan hacer historia por y con grandes audiencias. Partimos de la hipótesis que considera que la historia pública y la museística pedagógica tienen muchos elementos comunes, los paralelismos y puntos de coincidencia son tantos que podemos afirmar que los museos pedagógicos son dinamizadores de la historia pública de la educación. Para defender esta hipótesis hemos dividido el trabajo en tres partes. La primera introduce el concepto de historia pública en general y aplicada en los museos en particular. La segunda repasa brevemente algunos conceptos e ideas ya conocidos sobre los museos pedagógicos en España. En el último apartado se describen prácticas actuales de los museos pedagógicos que pueden ser interpretadas como prácticas de historia pública.

PALABRAS CLAVE: museos pedagógicos, historia pública, experiencias prácticas, dinamización.

I. INTRODUCCIÓ

La història pública és un camp consolidat a països com els Estats Units, Canadà, Austràlia o Anglaterra. En altres llocs encara es pot considerar un camp emergent. Per exemple, l'*Asociación Española de Historia Pública*² firmà la seva acta fundacional el juny de 2020. Com a camp científic no està exempt de polèmiques, ja que hi ha qui sosté que la història pública no hauria d'existir com a camp diferenciats perquè no aporta res de nou. Les seves bases teòriques i pràctiques es fonamenten en la història social, la història oral, la història des de baix,³ la història aplicada, la microhistòria i l'etnografia i està profundament relacionada amb la preservació històrica, l'arxivística, els llocs històrics i la museologia amb una forta influència de la nova museologia. El fet que no hi hagi una definició clara de què és o no és història pública no facilita discernir el seu dret d'existir com a camp històric diferenciats. Malgrat això, la gran quantitat de prestigiosos historiadors que s'hi dediquen, la multiplicitat

² <https://www.historiapublica.es/>

³ L'historiador Raphael Samuel entre 1967 i 1979 va formar part del grup de creadors dels History Workshop en el Ruskin Collage d'Oxford que impulsaren l'anomenada història des de baix. Els tallers finalitzaren el 1994.

d'associacions i publicacions o la creació d'una miríada de màsters arreu del món han ajudat a la seva consolidació.

En tot cas, el creixent interès de tot mena d'institucions i públics per la història i l'increment d'historiadors amateurs que inunden les xarxes socials procurant narratives parcials, o inclús errades, fan que l'historiador sigui demandat en l'arena pública i hagi de desenvolupar nous rols i adquirir noves habilitats.

La història pública i museística pedagògica tenen molts d'elements comuns, els paral·lelismes i punts de coincidència són tants que gosem afirmar que, potser sense ser del tot conscients en tots els casos, els museus pedagògics són dinamitzadors de la història pública de l'educació. Per tal de defensar aquesta hipòtesi hem dividit el treball en tres parts. La primera introdueix el concepte història pública en general i aplicada als museus en particular. La segona repassa breument alguns conceptes i idees ja coneguts sobre els museus pedagògics a l'Estat espanyol. Al tercer i darrer apartat es descriuen pràctiques actuals dels museus pedagògics que poden ser interpretades com a pràctiques d'història pública.

2. CINC CÈNTIMS SOBRE HISTÒRIA PÚBLICA

Què és o com s'ha de definir la història pública ha generat un intens debat als darrers anys. En un primer moment Kelley,⁴ el 1978, va encunyar el terme *Public History* com la contractació d'historiadors i l'ús de la metodologia històrica fora de l'acadèmia. Aquesta definició reflecteix un moment en la història dels Estats Units on hi havia ja un gran nombre d'historiadors desenvolupant tasques fora de l'acadèmia i on la crisi dels 70 propiciava que molts llicenciats en història no trobessin feina dins la universitat. Avui en dia en el camp de la història pública hi ha una creixent tendència a valorar altres aspectes com la comunicació a àmplies audiències, la participació d'aquestes en el procés de construcció de la narrativa històrica de forma que la divisió entre estar o no dins l'acadèmia s'ha diluït i, de fet, s'aposta per suprimir-la completament i entendre més la història pública com una manera de fer i no

⁴ KELLEY, Robert. «Public History: Its Origins, Nature and Prospects», *The Public Historian*, 1, 1 (1978), 16-28. Per conèixer més sobre possibles antecedents de la història pública veure també: CONARD, Rebecca. «The Pragmatic Roots of Public History Education in the United States», *The Public Historian* 37, 1 (2015), 105-120; CONARD, Rebecca. *Benjamin Shambaugh and the Intellectual Foundations of Public History*. Iowa City: University of Iowa Press, 2002.

per on es fa. Una definició simple, però aclaridora, és la que conceptualitza la història pública com aquella feta *per a* la gent i *amb* la gent.

A causa de l'origen nord-americà del terme s'atribueix el naixement de la història pública a aquest país, emperò la seva pràctica és anterior, encara que no es dugués a terme sota aquesta denominació. Knevel⁵ considera que l'aplicació de la història feta pels historiadors humanistes italians al segle xv per exemplificar els deures cívics als ciutadans és un clar antecedent d'història pública. Grele,⁶ qui ha estudiat les connexions entre la història pública i la història oral, arriba a la conclusió que fer història des dels seus inicis ha estat un acte públic. Hilliard,⁷ sobre aquesta qüestió assenyala que es pot parlar d'una «prehistòria de la història pública». Cauvin⁸ afirma que en estudiar les rels d'aquest camp hem d'ampliar la mirada a una perspectiva internacional des de la qual es poden trobar diferents antecedents d'aplicació d'història pública tant abans de la professionalització de la història en el segle xix com al segle xx abans de l'encunyació del terme.⁹ La professionalització de l'ofici d'historiador al xix allunyà l'historiador de la seva funció social i el tancà a la «torre d'ivori»¹⁰ de l'acadèmia. L'aparició de la disciplina científica i la seva divisió en altres camps cada vegada més especialitzats, la indústria de les revistes científiques, les exigències formatives i professionals fetes als historiadors acadèmics, i el sistema d'escriptura factual amb nombrosos notes a peu de pàgina afavoriren que les grans audiències no sentissin interès pel *modus* de produir dels historiadors tradicionals.¹¹

⁵ KNEVEL, Paul. «Public History. The European Reception of an American Idea?», *Levend Erfgoed. Vakblad voor public folklore & public history* 6, 2 (2009), 4-8.

⁶ GRELE, Roland J. «Whose history? What is the goal of a public historian?», *The Public Historian*, 3 (1981), 40-48.

⁷ HILLIARD, Chris. «A Prehistory of Public History: Monuments, Explanations and Promotions, 1900-1970.» En DALLEY, Browyn i PHILLIPS, Jock (eds.) *Going Public: The changing face of New Zealand history*. Auckland: Auckland University Press, (2001), 30-53.

⁸ CAUVIN, Thomas. «The Rise of Public History: An International Perspective», *Historia Crítica*, 68 (2018), 3-26.

⁹ CAUVIN, Thomas. *Public History. A Textbook of Practice*. Nova York: Routledge, 2016.

¹⁰ LIDDINGTON, Jill. «What Is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices». *Oral History*, 30, 1, (2002), 83-93. D'altra banda la desconexió de l'historiador amb la societat ha estat qüestionada, veure: SUNY, Roland, «What ivory tower?» *Eisenberg Institute for Historical Studies*, (2012), https://lsa.umich.edu/content/dam/eihs-assets/eihs%20documents/W12_newsletter.pdf; i TOWSEND, Robert. *History's Babel: Scholarship, Professionalization, and the Historical Enterprise in the United States, 1880 – 1940*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

¹¹ CAUVIN, Thomas. *Public History. A Textbook of Practice*. Op. cit.

Avui en dia, la història pública és un camp consolidat, encara que no d'igual manera en tots els països. Se n'han creat associacions, màsters,¹² publicacions,¹³ i inclús la manera de fer de la història pública, que implica els ciutadans en la construcció del passat, forma part del programa de la Comissió Europea Horizon 2020, concretament en la secció «Science with and for society (SWAFS)».¹⁴

El caràcter polièdric de la història pública dificulta el consens envers una única definició. Fins i tot hi ha certa controvèrsia respecte de la traducció a diferents llengües del terme original anglès *Public History*. Tant és així que, per exemple, a Itàlia han optat per mantenir l'anglicisme. A partir de les aportacions de diferents autors tractarem d'explicar els aspectes fonamentals que cal tenir en compte avui en dia en parlar d'història pública.

Actualment ens trobem en un moment on hi ha un creixent interès per la història que es reflecteix en l'aparició de nombrosos productes de caràcter històric com canals i programes de televisió i ràdio, pel·lícules o còmics, per citar alguns exemples. D'altra banda, diferents estaments, administracions i governs, entitats sense ànim de lucre, empreses i corporacions relacionades amb l'oci, el turisme o el patrimoni, reclamen la incorporació a les seves plantilles, de forma temporal o permanent, d'historiadors com a professionals que els ajudin a promocionar aspectes culturals tant per interessos turístics com per proporcionar una visió holística de les tasques que desenvolupen aplicant la seva capacitat d'incorporar la dimensió temporal i analítica.¹⁵ Conèixer la història i les implicacions socials poden modular les respostes i actuacions de les diferents entitats envers tasques a emprendre. Per exemple, en la renovació de barris històrics o en el manteniment de llocs patrimonials. En aquests casos, l'historiador juga un paper fonamental en la correcta preservació del patrimoni

¹² El web Guerra e Historia Pública nascut d'un projecte d'investigació finançat per la Generalitat Valenciana inclou un apartat des d'on es pot consultar un llistat d'associacions dedicades a la història pública així com de màsters impartits a Europa. Vegeu: <https://www.guerra-historia-publica.es/>

¹³ Entre les principals publicacions en història pública trobem: *The Public Historian*, *International Public History*, i *The Public History Review*. Des del web de la National Council on Public History es pot consultar un llistat de màsters i cursos en història pública impartits als Estats Units així com un llistat de publicacions dedicades a aquest camp. Vegeu: <https://ncph.org/>

¹⁴ BOCANEGRA, Lidia. «Ciencia ciudadana y memoria histórica: nuevas perspectivas historiográficas desde las Humanidades Digitales y la Historia Pública Digital.» En CARO, Jorge, et al. (coord.) *Terra Incognita: Libro blanco sobre transdisciplinariedad y nuevas formas de investigación en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología*, 2020, 59-72.

¹⁵ PONS, Anacle. «De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes», *Hispania Nova*, nº 1 Extraordinari (2020), 52-80.

i en la transmissió ètica de la comunicació històrica. Els interessos polítics i privats podrien portar fàcilment a una transmissió adulterada dels fets històrics o del valor patrimonial d'alguns béns. En aquest punt, l'historiador públic, s'erigeix en garant d'una història aplicada a les necessitats o realitats socials sense perdre la rigorositat en l'aplicació del mètode històric en la investigació i les habilitats en el maneig del patrimoni. Segons Cauvin i O'Neill,¹⁶ un dels tres elements que caracteritzen la història pública és l'aplicació del mètode històric a qüestions d'actualitat. Es tracta d'una pràctica *problem solving*, és a dir, orientada a donar respostes i solucions. A més, els autors destaquen altres dos preceptes: que la comunicació històrica estigui centrada en un públic no acadèmic i la col·laboració amb altres grups o institucions.

Quant a la comunicació dirigida a grans audiències, s'ha d'assenyalar que va més enllà de la simple divulgació. Es tracta d'una comunicació que posi en contacte la gent amb el seu passat per tal d'emprendre accions de futur. Ens trobem davant un ús públic i emancipador de la història en moltes ocasions orientat a grups que per diverses circumstàncies han vist reduïda la seva presència en el relat històric.¹⁷ En aquest sentit és un ús polític, però no partidista. Quant a la col·laboració amb altres es poden diferenciar dues vessants. D'una banda el treball conjunt amb altres professionals, per exemple de la comunicació (ràdio, cinema, premsa, etc.), museus o altres conservadors del patrimoni per facilitar una visió més completa i produir una comunicació més orientada a les masses que als semblants. D'altra banda treballar amb grups i associacions culturals per tal d'incloure la seva memòria en el relat històric i fer-ho de forma que la responsabilitat i l'autoritat sigui compartida,¹⁸ fent referència a l'expressió tan de moda en història avui en dia de fer història des de baix i adoptant el rol de mediadors i comunicadors del relat construït col·laborativament.¹⁹ Sense perdre la llibertat d'estudiar de forma objectiva allò que li interessi, l'historiador ha d'entendre que els interessos socials poden ser uns altres, moltes vegades lligats a la memòria o la definició que cada societat fa de si mateixa. Per tant, les audiències han de prendre part

¹⁶ CAUVIN, Thomas; O'NEILL, Ciaran. «Negotiating public history in the Republic of Ireland: collaborative, applied and usable practices for the profession», *Historical Research*, 90, 250 (2017), 810-828.

¹⁷ TORRES-AYALA, Daniela. «Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico», *Historia y sociedad*, 38 (2020), 229-249.

¹⁸ El concepte d'autoritat compartida va ser definit per Michael Frisch. Veure: FRISCH, Michael. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany: SUNY Press, 1990.

¹⁹ STEINHAEUER, Jason. «Introducing History communicators», *Public History Commons*, (29 gener 2015), <https://ncph.org/history-at-work/introducing-history-communicators/>

en el procés de decisió sobre què s'ha d'estudiar, s'ha de guardar/conservar i quines interpretacions són legítimes.²⁰ Es tracta d'un procés dialògic que abandona els rols tradicionals de l'historiador com a productor i el públic com a consumidor. En aquest sentit la història pública està clarament vinculada a la microhistòria, la història oral, la història aplicada, el patrimoni i la memòria. Ens sembla molt encertada l'afirmació de Cauvin quan escriu que «la història pública és un camp fragmentat unit per una comprensió compartida del procés històric».²¹ Fragmentat ja que inclou i engloba tècniques i propostes d'altres disciplines, però també pràctiques i espais diferents als habituals per als historiadors. Mentre el mètode històric es manté per donar credibilitat i coherència metodològica, s'amplien les fonts i s'incorporen algunes que ja són habituals per als historiadors com les fonts orals, les imatges o el patrimoni, i d'altres menys comunes com les fonts associades a Internet com poden ser webs, blogs o podcasts. Alhora, s'amplien les forma de comunicar els resultats incloent transmissors com la premsa, la ràdio, el cinema o les xarxes socials. Però, sobretot, engloba un immens ventall d'usos aplicats al turisme, la indústria de l'oci, el màrqueting, l'educació, l'empoderament, la identitat, la justícia social o la política. En definitiva suposa assumir la pluralitat disciplinària i la necessitat d'intercanviar experiències amb altres camps i persones.

Internet ha jugat un paper fonamental en el creixement de la història pública. No només ha permès als historiadors estar en contacte directe amb les audiències,²² sinó que ha provocat tota una sèrie d'iniciatives ciutadanes que de forma mancomunada (*crowdsourcing*), o no, estan creant i divulgant continguts històrics. De fet, hi ha qui entén la història pública com aquella que «es preocupa per les produccions de sentit sobre el passat originades fora de l'acadèmia i la historiografia especialitzada».²³ Les possibilitats comunicatives d'Internet han permès que als particulars, a més de produir continguts, compartir documents històrics o col·laborar en la interpretació de fonts que

²⁰ BRITTON, Diane F. «Historia pública y memoria pública», *Ayer*, 32 (1998), 147-162.

²¹ CAUVIN, Thomas. «Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos de la historia pública. New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History», *Hispania Nova*, 1 extraordinari, (2020), 7-51.

²² L'ús de les xarxes socials per estar en contacte amb els públics fins i tot ha dut a la creació de nous termes com «twitterstorians».

²³ PÉREZ, Amada Carolina, VARGAS, Sebastián. «Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana.» *Anuario Colombiano de historia Social y de la Cultura*, 46, 1 (2019), 297-329, 301.

des dels museus es comparteixen. Tot i això, el paper de l'historiador continua sent fonamental vetllant per l'aplicació d'una metodologia que permeti arribar a conclusions i narratives acurades i connectar fets i temps històrics. L'historiador quan s'enfronta a la tasca d'organitzar i connectar informació de la xarxa amb una fiabilitat desconeguda ha de ser especialment curós a l'hora d'aplicar mètodes crítics.²⁴

Els museus són espais especialment propicis perquè els historiadors públics puguin fer història per i amb grans audiències. A més, són llocs on s'exposen objectes que poden interpel·lar la memòria, inspirar tot mena d'emocions i apel·lar als sentiments dels visitants. Aquesta funció emocional afavoreix l'aprenentatge, que és una de les funcions essencials de tot museu. La història pública reconeix que el coneixement és una construcció social, de significats que envolten i matisen els fets.²⁵ Aquest qüestionament al positivisme obri les portes al fet que els educadors de museus puguin dissenyar diferents itineraris per presentar les col·leccions de forma que resultin significatives i atractives al visitant. També afavoreix la vessant social dels museus, ja que el relat pretén suscitar un posicionament crític del present mitjançant l'observació i coneixement del passat. Dins aquestes opcions de construir diferents itineraris els educadors de museus incorporen la perspectiva dels visitants de forma que les col·leccions/objectes estan mediat per la interpretació que fan els visitants. Aquest fet ens porta al concepte anteriorment comentat del coneixement com a construcció social modelat pels interessos i coneixements de l'observador. Tot això implica passar del coneixement objectiu a la creació de narratives. Aquest punt és molt rellevant si es té present que l'aprenentatge es produeix a partir d'una negociació entre les narratives presentades pels educadors de museus i els significats que els visitants els hi atorguen i el seu propi bagatge cultural.²⁶ Les bases teòriques de la tasca dels historiadors públics en els museus rau en la coneguda com a nova museística²⁷ acceptant que el centre del museu deixa

²⁴ NOIRET, Serge. «Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales.» *Ayer: Revista de Historia Contemporánea* 110.2, (2018), 111-140.

²⁵ Respecte aquesta qüestió resulta interessant l'estudi fet per Cauvin de dues exposicions fetes al 1998 en dos museus diferents d'Irlanda sobre un mateix fet i com la selecció d'objectes i textos ofereix dues interpretacions diferents del passat. CAUVIN, Thomas. «Explaining the Past Through Artefacts: 1998 Historical Exhibitions in Ireland and Northern Ireland», *Revue belge de philologie et d'histoire*, 87, 3-4 (2009), 743-758.

²⁶ ROBERTS, Lisa C. *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Smithsonian Institution, 2014.

²⁷ VERGO, Peter (ed.). *The New Museology*. Chicago, University Press, 1989; MACDOANLD, Sharon; FYFE, Gordon (eds). *Theorizing museums: representing identity and diversity in a changing world*. Oxford: Blackwell, 1996.

de ser la col·lecció i passa a ser el visitant. En incorporar l'experiència del visitant i el treball amb comunitats locals o culturals s'afavoreix l'apropiació comunitària del passat. Una apropiació que ajuda a entendre's i entendre el món en el qual es viu d'una forma crítica i empoderadora. La col·laboració amb el públic no es limita a les experiències viscudes dins el museu, els índexs i llistats de materials així com l'accés a fonts mitjançant Internet enriqueixen tant la difusió com la interpretació de les fonts.

La història pública és un reconeixement a altres professionals com els educadors de museus, conservadors, documentalistes, gestors culturals com a constructors/reconstructors del passat. D'altra banda, també encabeix altres veus, com les de minories racials, culturals, o grups professionals (miners, mestres, etc.) i facilita l'alteritat. Història i memòria s'entrellacen amb la participació de diferents agents en la reconstrucció del passat incrementant la seva significativitat, però també augmentant el seu paper de bé comú.²⁸ L'aplicació de la història pública als museus permet superar la concepció dels museus com a llocs que emmagatzemen objectes segons la lògica de certes classes socials²⁹ o de presentar objectes de forma descontextualitzada oferint una visió de la història incompleta.

Els museus a causa de les seves funcions són exemples perfectes del fet que la història pública suposa la conjunció de diferents camps i tècniques. Procuren l'adquisició d'objectes, tenen cura de la seva conservació, organitzen les col·leccions, promouen la investigació, eduquen, produeixen narracions i són, o haurien de ser, experts en la comunicació amb grans audiències. A més, cada vegada són més els museus que estudien l'experiència dels visitants per tal de millorar la comunicació i la transmissió.³⁰ Tot això sense perdre de vista la creixent consideració de la història com a bé de consum, ja sigui per la indústria de l'oci i el turisme, ja sigui mitjançant el *merchandising*. Per tant l'historiador ha d'adquirir habilitats que no li eren requerides en el passat i es veu abocat a acceptar l'autoritat compartida, amb professionals d'altres camps i els públics, en la reconstrucció del passat.

²⁸ NAVAJAS, Óscar. «Historia Pública y espacios de memoria traumática. Un análisis desde la experiencia de los museos del Reino Unido.» *Her&Mus. Heritage & Museography*, 21 (2020), 116-134.

²⁹ LAUMONIER, Isabel. *Museo y sociedad*. Centro Editor de América Latina, 1993.

³⁰ Un bon exemple el trobem a ADAMEK, Anna; i GANN, Emily. «Whose Artifacts? Whose Stories? Public History and Representation of Women at the Canada Science and Technology Museum», *Historia Crítica*, 68 (2018), 47-66.

2. ELS MUSEUS PEDAGÒGICS A ESPANYA

A Espanya, sota diferents denominacions³¹ trobem fins a 59 museus pedagògics o de l'educació.³² Aquesta disparitat terminològica agrupa una sèrie de museus amb unes característiques i objectius comuns que «coincideixen en tenir com objecte museal l'educació i la pedagogia, sigui en les vessants escolar, familiar o comunitària; en tenir com a projecte museològic la voluntat d'incrementar el coneixement sobre l'educació i la pedagogia mitjançant la creació de memòria pedagògica; en desenvolupar activitats de preservació i conservació mitjançant tractaments museològics; i en promoure distintes actuacions per difondre l'accés al coneixement del fenomen educatiu i discursos pedagògics mitjançant la institució museu».³³

La Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, SEPHE, ha emprès la tasca de crear una xarxa de museus i centres de memòria educativa sota el nom de RED-MEINPHE, *Red Museos, entidades e iniciativas del Patrimonio Histórico Educativo*,³⁴ des del seu web es pot accedir als d'aquests museus i centres. Els museus de l'educació es poden classificar pel tipus de museu³⁵ i pel tipus d'origen o fundació.³⁶ Com a nota curiosa cal destacar el gran nombre de museus i centres d'estudi de l'educació que han tingut el seu

³¹ Als noms museu pedagògic, museu didàctic, museu de l'escola/escolar, museu laboratori, museu etnogràfic, escola-museu, museu universitari, museu virtual, seminari-museu, aula museu, centre d'interpretació, arxiu i museu o centre de documentació s'afegeixen cognoms com escolar, de la escola, d'història de l'educació, cultura escolar, de la infància o el nom de la ubicació del museu.

³² El llistat d'aquestes institucions es pot consultar a ÁLVAREZ, Pablo (coord.). *Los museos pedagógicos de España. Entre la memoria y la creatividad*. España, Ediciones Tea: Editorial Universidad de Sevilla, 2016, 26-27.

³³ CARRILLO, Isabel; COLLELLEDMONT, Eulàlia; MARTÍ, Jordi i TORRENS, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*, Gijón: Ediciones Trea, 2011, 135.

³⁴ <https://sephe.org/red-mein-phe/>

³⁵ Una classificació adaptada a la realitat europea és la feta per RUIZ, Julio. «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación.» En ESCOLANO, Agustín; HERNÁNDEZ, José María (coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002, 43-65. Trobem: escola-museu, museu històric escolar, museu de l'educació, museu pedagògic, museu/laboratori d'història de l'educació.

³⁶ Segons el seu origen podem trobar una classificació a RUIZ, Julio. «Los museos de la Educación y la Historia de la Educación.» En RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 115-138. Trobem creats per: Comunitats Autònomes, universitats, Centres de Recursos i Professorat, municipis, professorat, particulars, associacions culturals, privades, i interns dins museus etnogràfics.

origen en l'esforç particular de mestres, professors i universitats.³⁷ Acadèmics que s'han implicat en l'estudi dels museus pedagògics i en la seva renovació proporcionant una base teòrica a les actuacions i pràctiques dels museus pedagògics espanyols especialment en la vessant acadèmica, instructiva, lúdica i social.

Els aspectes que han influït en la renovació dels museus pedagògics, per tal de situar-los en posició capdavantera arreu del món, estan ben estudiats i definits.³⁸ Farem un breu repàs per situar-nos i incidirem en aquells aspectes que tenen més en comú, per no dir que són gairebé idèntics, amb la història pública museística. Álvarez³⁹ assenyalava quatre influències a tenir en compte quant a la renovació de la museologia pedagògica: la primera seria la nova museologia, la segona les noves pedagogies i les noves teories de l'aprenentatge, en tercer lloc les possibilitats que ens ofereixen les tecnologies de la comunicació i finalment les noves estructures socials, els canvis viscuts per una societat com la nostra: moderna i globalitzada. Els tres primers punts coincideixen amb les causes exposades per Ruíz,⁴⁰ que com a quarta assenyalava la nova forma de fer història de l'educació.

Parlar de nova museologia és parlar de transformació, transformació dels mateixos museus, quant a l'arquitectura, la forma d'investigar els objectes, la interrelació amb els visitants i les formes de comunicar. Però també parlar de transformació social mitjançant la seva capacitat educativa i de promoure un aprenentatge crític.⁴¹ La comunitat passa a ser el centre del museu. Comunitat entesa com a territori, població, cultura, identitat i memòria. El principal objectiu del museu és donar a conèixer a la comunitat el seu patrimoni material i immaterial, la seva història, com es conformà la seva identitat de forma que aquesta es reforci i es puguin emprendre accions de futur. En definitiva «la nova museologia podria definir-se com aquella ciència que té per

³⁷ Sobre els museus universitaris vegeu ÁLVAREZ, Pablo i PAYÀ, Andres. «Los museos pedagógicos universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo.» En RIVERA, Roberto Daniel i GARCÍA, Isabel (coords.) *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015, 37-242.

³⁸ A més d'altres obres citades en aquest apartat veure: RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

³⁹ ÁLVAREZ, Pablo. «Nuevo concepto de los museos de educación.» En RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 139-167.

⁴⁰ Ruíz, Julio. «Historia y museología de la educación. despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Historia de la Educación*, (25, noviembre, 2013), 271-90.

⁴¹ HERNÁNDEZ, Francisca. *Planteamientos teóricos de la museología*. Asturias: Ediciones Trea, S.L., 2006.

objecte desenvolupar la vocació social del museu, potenciant la seva dimensió interdisciplinària i les seves formes d'expressió i comunicació».⁴²

La museologia pedagògica espanyola tendeix cap a la història local i a donar resposta a les inquietuds vers la idiosincràsia de cada comunitat o regió del país.⁴³ Aquesta vocació localista i focalitzada als interessos de la gent és una mostra de la seva voluntat de mantenir-se connectats a la comunitat i produir un impacte. Des d'aquest punt de vista, els museus s'organitzen segons criteris tècnics, expositius i estètics orientats al goig del visitant, però també al seu aprenentatge, al desenvolupament de la seva creativitat, capacitat crítica i prospectiva, independentment del seu punt de partida o bagatge cultural.⁴⁴ Però, a més d'afavorir el desenvolupament social de la comunitat, els museus pedagògics s'erigeixen en punts sobre els quals construir un ecosistema cultural i educatiu de caràcter cívica,⁴⁵ són representatius dels conceptes de ciutat educadora, educació informal i educació permanent, a més, contribueixen al desenvolupament econòmic de la comunitat on s'insereixen. El turisme cultural és una tendència d'oci en creixement constant i representa una considerable font d'ingressos per a aquells guardians del patrimoni que han sabut atreure el visitant. En definitiva, els museus pedagògics estan compromesos amb el present i el futur i desenvolupen una tasca cultural, educativa i formadora que té un impacte real sobre la societat. Aquesta tasca educativa i formadora és especialment interessant i profitosa per als estudiants d'universitats que compten amb museus pedagògics i cursen els graus de magisteri, pedagogia, educació social o doctorats relacionats

Segons Julio Ruiz,⁴⁶ els museus en el passat tingueren vocació col·leccionista i s'organitzaven segon una lògica positivista i de classe burgesa; en canvi ara són espais on s'ha democratitzat la narrativa del passat incorporant la història de les minories i incloent les audiències en la construcció/reconstrucció històrica.

⁴² *Ibidem*, 170.

⁴³ CARREÑO, Miryam. «Museología y museografía de la educación.» En ESCOLANO, Agustín (ed.) *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, 91-110; i RABAZAS, Teresa i RAMOS, Sara. «Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía.» En RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 169-200.

⁴⁴ HERNÁNDEZ, José María. «Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía.» *Aula*, 22, (2016), 159-172.

⁴⁵ CARRILLO, Isabel; COLLELLDEMONT, Eulàlia; MARTÍ, Jordi i TORRENS, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. *Op. cit.*

⁴⁶ Ruíz, Julio. «Historia y museología de la educación. despegue y reconversión de los museos pedagógicos... *Op. cit.*

No obstant això, segons esmenta Pablo Álvarez, els museus pedagògics avancen, a bon pas, cap a un model «viu, científic, dinàmic, interactiu, lúdic i constructivista –inserir en la democràcia cultural del segle XXI».⁴⁷ Canvis i models que influeixen en la forma com els visitants interpreten, entenen i s'apropien del passat. O dit d'una altra forma, els museus han incorporat les noves teories de l'aprenentatge que posen l'accent en com s'aprèn i no en com s'ensenya i en la importància dels factors personals de cada individu, el constructivisme com a eix del procés d'ensenyança-aprenentatge per garantir un aprenentatge significatiu del visitant, fins al punt que de vegades els continguts s'exposen pensat més en com afavorir l'aprenentatge que pensant la naturalesa de l'objecte.⁴⁸ Els museus pedagògics han assumit el seu rol dins una societat que té com a senyes d'identitat educativa l'educació permanent, descentralitzada i massiva i on la informació no és un bé escàs, sinó al contrari, hi ha una sobreabundància d'informació. Com a resultat els museus pedagògics s'esforcen a oferir itineraris i experiències lúdiques i educadores alhora, però també enriquidores i capaces de produir una resposta crítica.

Seguint els preceptes de la nova museologia, els museus pedagògics abandonen l'esclavitud de l'edifici físic mitjançant exposicions itinerants, incorporant espais oberts o fent préstecs a altres professionals i entitats. Internet i les possibilitats de les noves tecnologies són una eina valuosa per a la comunicació amb grans audiències i per viatjar més enllà de les limitacions espacials del museu. La popularització de les TIC ha tingut efectes molt positius en la renovació de la museologia pedagògica, ja que ha permès mostrar de forma efectiva i econòmica el patrimoni conservat i la manera d'organitzar-lo. Aquests efectes positius es manifesten en la comunicació amb les audiències, però també han permès als tècnics i responsables dels museus pedagògics conèixer què s'està fent a altres bandes sense necessitat de desplaçar-se.⁴⁹ Tant professionals del museisme pedagògic com acadèmics, professionals d'altres disciplines o el públic en general poden accedir als catàlegs i fonts documentals custodiades. La digitalització de documents i objectes porta els fons patrimonials dels museus fins a cada terminal connectat a la xarxa. A tot

⁴⁷ ÁLVAREZ, Pablo. «Nuevo concepto de los museos de educación... *Op. cit.*, p. 140

⁴⁸ OSSENBACH, Gabriela; i SOMOZA, Miquel. Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la historia de la educación». En RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 296-320.

⁴⁹ GONZÁLEZ, Sara. «Recursos electrónicos para el estudio del museismo pedagógico», *Foro de Educación*, 10 (2008), 483-494.

això hem de sumar la possibilitat de les visites virtuals a continguts de museus pedagògics físics i els museus pedagògics virtuals.⁵⁰ La tecnologia ha donat d'accés als catàlegs, inventaris i fitxes del patrimoni custodiat a investigadors i particulars que puguin estar interessats sense necessitat de demanar permisos o desplaçar-se, facilitant la creació de processos de coneixement. La vessant democràtica s'amplia quan les TIC formen part dels canals de comunicació amb les audiències i s'obrin les portes a la participació del públic en la interpretació de les fonts o suggerint línies de recerca paral·leles que contribueixen a un major coneixement de la història pedagògica.

La nova història de l'educació, a partir d'influències diverses com la història social, la història cultural,⁵¹ les teories de la recepció,⁵² la nova història política de l'educació,⁵³ el marxisme o l'estructuralisme, ha assumit una renovació metodològica que inclou un «irresistible ascens de les fonts»⁵⁴ i l'ampliació de continguts o camps d'estudi. S'ha normalitzat l'ús de plantejaments sociològics, antropològics i etnogràfics, i l'ús de fonts com les imatges, els relats de vida, els testimonis orals, els llibres escolars, els quaderns o els materials i els edificis escolars. Una nova història de l'educació interessada per temàtiques com la història cultural de les institucions, les relacions/interrelacions simbòliques en el si de l'escola i amb altres agents, les emocions, els sentiments, la memòria, les representacions mentals individuals i col·lectives, la reconstrucció crítica de l'escola, la infància, els moments i mestres silenciats o esborrats per interessos polítics, les minories, la dona, l'obrerisme, la cultura popular, o la corporalitat.

Una nova història de l'educació amb vocació d'història total quant a l'estudi de les relacions entre les diferents dimensions de la realitat. O citant Guichot, «la nova història es podria identificar amb el que s'ha donat en denominar

⁵⁰ Sobre els museus virtuals a Espanya consulteu: COLLELDEMONT, Eulalia. «Los museos virtuales de la educación en España». En RUIZ, Julio (ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, 275-293; CARRILLO, Isabel; i COLLELDEMONT, Eulalia. «Construir un museo pedagógico virtual: fundamentos teóricos y elementos de gestión.» En ESCOLANO, Agustín (ed.) *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007, 355-369; OSSENBACH, Gabriela, i SOMOZA, Miquel. Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la historia de la educación... *Op. cit.*

⁵¹ VIÑAO, Antonio. «Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas y cuestiones», *Revista Brasileira de Educação*, 306 (1995), 245-269.

⁵² VIÑAO, Antonio. «La historia de la educación en el siglo xx. Una mirada desde España», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 15 (2002), 223-256.

⁵³ FERNÁNDEZ, Juan Manuel. «La nueva historia política de la educación», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25 (2006), 71-103.

⁵⁴ RUIZ, Julio. «Los museos de la Educación y la Historia de la Educación... *Op. cit.* p. 26.

història social de l'educació, una història que posa l'èmfasi en la consideració de les variables que defineixen el context on neixen i es desenvolupen els discursos, les estructures i les pràctiques educatives i que, a més, presta especial atenció als col·lectius, veritables subjectes de la història enfront a la postura tradicional de la història d'atendre a les personalitats rellevants». ⁵⁵

Abans de tancar aquest apartat volem fer menció de les tasques de recollida, selecció, catalogació i preservació del patrimoni historicoeducatiu que els museus pedagògics duen a terme. Una tasca sense la qual no es podrien desenvolupar altres funcions ni plantejar nous objectius. Així com de l'important paper que desenvolupen en la formació dels futurs educadors i el seu rol com a centres d'estudi i investigació per ampliar el coneixement pedagògic.

L'actual forma de fer i organitzar-se dels museus pedagògics els posiciona en línia amb una societat globalitzada i moderna. L'interès creixent per la història, el consum de la història com a forma d'entreteniment, la facilitat d'accés a fonts i informació mitjançant Internet, les formes de fer més participatives i democràtiques amb reconeixement de sectors abans oblidats o els gust per la història local són qüestions que els museus pedagògics han sabut reconèixer com a demandes socials i han assumit el repte de donar-hi resposta. Una resposta guiada per una base epistemològica forjada a partir de corrents historiogràfics sorgits als anys 60 i 70 del segle passat i que continua incorporant tendències historiogràfiques més actuals, com podria ser el postmodernisme. Encara que no són desconeguts per les autores d'aquest treball les dificultats econòmiques de molts dels museus pedagògics espanyols, estem convençudes de la seva supervivència i vigència per la seva capacitat d'adaptar-se a una societat globalitzada i donar resposta a les demandes socials.

⁵⁵ GUICHOT, Virginia. «Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [Colombia] 2 (2006), 11-51, p. 39.

3. ELS MUSEUS PEDAGÒGICS COM A DINAMITZADORS DE LA HISTÒRIA PÚBLICA

Aquest treball es focalitza en aquells aspectes coincidents entre la història pública aplicada als museus i la realitat la museologia pedagògica a Espanya per tal de destacar les bases teòriques i les pràctiques comunes. Tant una com l'altra parteixen de corrents historiogràfics generals que, amb un ritme variable, han anat influïnt en les historiografies especialitzades i de la nova museologia adquirint una clara orientació social i local, empenen tècniques d'investigació comunes, incorporen fonts diverses i en ocasions poc usuals, compten amb la participació d'historiadors fora del seu rol acadèmic clàssic, potencien la vessant transformadora i crítica de la comunitat, adapten la comunicació a un públic heterogeni i ampli, es recolzen en les teories de l'aprenentatge per assolir la seva funció educativa, fan ús de les noves tecnologies per mostrar, educar i estar en contacte amb les audiències, traspassen les fronteres físiques del museu i col·laboren amb altres museus i professionals.

Aquestes similituds i les activitats que actualment desenvolupen els museus pedagògics ens ha portat a considerar-los dinamitzadors de la història pública malgrat que les referències a la museologia pedagògica espanyola, que normalment pertanyen a autors relacionats amb la universitat, no solen fer referència a la història pública en les seves investigacions. En canvi, la literatura sobre història pública trobada és majoritàriament, encara que no exclusivament, d'autors de països on aquests camp està més amplament implantat i no és difícil trobar treballs sobre museologia i museística. Encara i això, les semblances són majors que les diferències i pensem que, tal vegada, sense ser del tot conscients, els museus pedagògics estan desenvolupant un paper important en la dinamització de la història pública a Espanya i que, sense abandonar la tradició que els ha portat fins aquí, és hora d'observar què es fa en el camp de la història pública per tal d'incloure noves mirades i perspectives de futur. A continuació, exposarem algunes pràctiques dutes a terme en museus pedagògics del nostre entorn que tant responen a la lògica de la museologia pedagògica com a la de la història pública aplicada als museus.

La diversitat en les fonts per la investigació i la varietat dels objectes exposats, així com la lògica emprada per la seva selecció i ordenació, és una de les característiques de la història pública aplicada als museus. En línia amb aquest pensament els museus pedagògics treballen amb patrimoni educatiu de forma que els materials i mobiliari escolar són alhora fonts d'estudi i objectes de les col·leccions. Entre els materials trobem útils escolars, llibres de text, quaderns, làmines i cartells didàctics o material de laboratori, entre d'altres.

Pissarres, pupitres, la taula del mestre i la tarima on se situava o prestatgeries són exemples de mobiliari. A tot això se sumen els documents de centre, normatives, alta documentació administrativa i legislativa, així com diaris de mestres, exàmens o exercicis. En definitiva, una gran varietat d'objectes museals que s'ordenen de forma que siguin capaços de transportar l'espectador a un moment pedagògic determinat, de crear una narrativa que ajudi a entendre i aprendre i que potencii el valor explicatiu de l'objecte. Una de les tàctiques emprades per afavorir els itineraris narratius són les experiències immersives com la recreació d'una aula completa tal com fa l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB) amb l'Aula Maria Ballester o la reproducció d'una aula dels anys 50-60 del *Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna* (MEDULL).

És freqüent que els museus pedagògics rebin donacions institucionals, per exemple d'una escola, o particulars que nodreixen les seves col·leccions. L'anomenat *Espacio enseñanzas y aprendizajes del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco* exposa peces donades per centres públics i privats per l'ensenyança de la física, la química, la geografia o les ciències naturals. El mateix museu compta també amb fons provinents de donacions privades com el de la mestra que donà tot el material imprès del *Movimiento de Renovación Pedagógica Adarra*. Els motius pels quals algú decideix conservar un objecte o no conservar-lo, donar-lo o no donar-lo intervenen en la interpretació que es fa del mateix objecte i és una forma d'incorporar la memòria a la narrativa històrica. El *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, CRIEME, publica en el seu web les donacions rebudes amb el nom del donant. És un reconeixement als donats que incita la col·laboració entre els públics i el museu. Els relats de vida de mestres, com els recollits pel *Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca* (CEMUPE) en el «Archivo de vidas docentes», les fotografies escolars, d'excursions o colònies escolars són altres casos on la memòria es filtra en la construcció narratives. Els sons, les veus, les cançons, com les recollides a la fonoteca del MEDULL o les olors formen també part de l'experiència física o virtual que s'està oferint als visitants. Són apel·lacions directes al record, a l'emoció, a la sensibilitat que susciten un increment del goig de la visita, però també dels aprenentatges realitzats.

La diversificació comunicativa, més enllà de les exposicions, adaptada al món actual i a audiències heterogènies és una de les característiques de la història pública i dels museus pedagògics que han dissenyat tota una sèrie d'activitats i propostes orientades a establir contacte amb el públic segons els seus interessos i capacitats. Una de les formes més bàsiques són els webs que

permeten des de conèixer la història del museu a la seva ubicació o horari. La tecnologia també permet incloure pissarres electròniques i pantalles tàctils per oferir informació o activitats interactives dins el museu o impressionants visites virtuals com la del *Museo Pedagógico de Galicia* (MUPEGA) si no es té la possibilitat de la visita física.

Les revistes editades pels museus pedagògics suposen una altra via de comunicació. És el cas de revistes com *Aragón Educa del Museo Pedagógico de Aragón*, *Catón del Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha*, *Butlletí del Museu Universitari Virtual de Pedagogia* (MUVIP), o *Cabás del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, CRIEME. Revistes accessibles des dels webs dels museus igual que són accessibles altres de les seves publicacions. Un exemple són les 27 publicacions del *Museo Pedagógico de Aragón* o la sèrie de llibres *Vidas maestras* que recullen l'experiència de mestres jubilats publicada pel CRIEME.

Per a aquells que volen aprofundir o investigar el patrimoni històric educatiu els museus posen al seu abast documents digitalitzats dels seus fons com, per exemple, els documents digitalitzats pel *Museo del Niño de Albacete Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha* sota el nom *Papeles del MUNI*; així com els inventaris dels museus i fitxes dels objectes. Per exemple, al MUVIP el fons del museu es poden consultar introduint dades relacionades amb: autoria, referència, nom, títol, tema, descripció, ofici, data i col·lecció. El resultat de la cerca dona accés a l'objecte i a la seva fitxa que inclou: número de referència, nom de l'objecte, títol, tema, descripció, material, tècnica, dimensions, autor, ofici/professió/ocupació, data, cronologia i observacions. L'actual directora d'aquest museu ressalta la necessitat de l'estandardització de les bases de dades de tots els museus⁵⁶ per simplificar els processos de recerca.

Les gravacions audiovisuals són una forma popular de comunicació avui en dia en qualsevol àmbit; conscients d'aquesta realitat els museus pedagògics també produeixen vídeos com els de la secció *Ecos desde el pupitre-Docentes i Ecos desde el pupitre-Antiguos alumnos* del CRIEME. Els museus pedagògics estan constantment cercant noves vies de comunicació i ensenyament: un exemple significatiu és l'ús dels jocs. Per exemple, a l'apartat *Plumilla* del web del CRIEME podem trobar jocs interactius que ajuden a l'aprenentatge mentre entretenen. Des del web del MEDULL es pot accedir a un joc on s'han d'esbrinar títols de cançons a partir d'un fragment sonor.

⁵⁶ CARRILLO, Isabel; COLLELDEMONT, Eulàlia; MARTÍ, Jordi, i TORRENS, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo...* Op. cit.

Internet s'erigeix en una eina essencial per a la comunicació fora del museu físic, però cal recordar que també hi ha museus pedagògics virtuals que manquen d'espai físic i han hagut d'adaptar la comunicació i les exposicions a la seva realitat virtual. Ja sigui a partir de l'exposició escenogràfica com el *Museo Pedagógico Andaluz* o exposició galeria com el *Museo Virtual de Educación «Manuel Bartolomé Cosío»*.⁵⁷

Aquesta multiplicitat de formes de comunicació permet arribar a pràcticament tots els públics, des de la persona que està cercant llocs d'interès propers a la seva destinació vacacional, a l'estudiós de la història de l'educació que vol accedir a les fitxes i els objectes custodiats. Pares, mares, veïns, que participen «en la creació i reconfiguració de projectes museològics, que en el seu fer evidencien com els museus esdevenen en si mateixos en espais de ciutadania: llocs de participació i projecció ciutadana en tant que es participa en la seva ideació, i perquè les narracions, experiències i vivències personals poden tenir un lloc específic en el discurs i en l'exposició museològica».⁵⁸

Una altra de les característiques de la història pública aplicada als museus és el trencament de les barreres físiques per sortir a l'encontre del públic. En aquest sentit els museus pedagògics han ocupat espais a l'aire lliure; per exemple, el *Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva* fa ús d'un pati annex al museu per difondre i recuperar jocs de pati tradicionals, organitzant exposicions itinerants com fan per exemple l'AMEIB, el CRIEME o el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), o mitjançant el préstec de peces a altres museus i institucions, tot per tal d'arribar a un màxim de gent i democratitzar l'accés al patrimoni educatiu i a l'aprenentatge. Un exemple paradigmàtic és el MUPEGA que presenta una estructura descentralitzada des que el 2002 va crear una xarxa col·laborativa amb instituts gal·lecs de secundària històrics, la REDE MUPEGA.⁵⁹

Totes aquestes vies de comunicació obren les portes a la col·laboració entre els museus i la comunitat, estimulen les donacions, compartir experiències educatives o l'estudi del fons patrimonials per persones alienes al museu. Però, a més, la gestió del museu requereix també de la col·laboració amb altres professionals tals com conservadors, comunicadors, gestors culturals

⁵⁷ COLLELDEMONT, Eulàlia. «Los museos virtuales de la educación en España... *Op. cit.*

⁵⁸ CARRILLO, Isabel; COLLELDEMONT, Eulàlia; MARTÍ, Jordi, i TORRENS, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo...* *Op. cit.*, p. 151.

⁵⁹ CASTRO, Emilio. «La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del museo pedagógico de Galicia.» *Cuestiones pedagógicas*, 22 (2012-2013), 103-116.

o informàtics. Aquesta feina en col·laboració amb altres és un dels punts definitoris de la història pública i per tant és un altre nexa comú amb la museologia pedagògica. Un exemple de col·laboració el trobem al CEINCE, que treballa per incorporar el seu fons documental a la base MANES que coordina la UNED i que compta amb la participació d'altres universitats espanyoles i llatinoamericanes. A més el CEINCE s'ocupa de l'assessorament a investigadors de tot el món sobre els camps temàtics i documentals relacionats amb la seva tasca i d'organitzar cursos, seminaris i col·loquis d'àmbit local, nacional i internacional afavorint la reflexió sobre el pensament pedagògic per donar respostes a problemes educatius actuals i als reptes de futur que la societat globalitzada planteja.

Els museus pedagògics, com hem assenyalat a l'apartat anterior, juguen un paper important de caràcter cívic i social. Són llocs d'encontre, dinamitzadors dels espais on estan inserits i organitzen activitats que repercuteixen en sectors específics de la societat. Un exemple n'és la feina desenvolupada pel *Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva* amb malalts d'Alzheimer juntament amb una associació de familiars de malalts, o la desenvolupada pel *Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca* amb l'organització de tallers per a dones d'ètnia gitana, les visites pensades per persones amb discapacitat psíquica o les experiències intergeneracionals. Les efemèrides educatives i els homenatges a figures rellevants dins l'educació⁶⁰ són espais d'encontre amb el passat local i juguen un rol important en la creació d'identitat, així com en la presa de consciència del futur educatiu que es desitja. De la mà d'aquesta idea, l'esdeveniment d'una educació millorada, cal destacar la tasca dels museus pedagògics universitaris en la formació dels futurs docents, museus com el *Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla* o el *Centro de Estudios sobre la Memoria educativa de la Universidad de Murcia* i altres ja citats en aquest treball. Un bon exemple és el del Seminari-Museu d'Història de l'Escola que ocupa diversos espais de la Universitat de València en el qual col·laboren el Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació i la Facultat de Magisteri per afavorir que els futurs docents coneguin i comprenguin els processos subjacents a la construcció social i política de l'escola primària, així com la importància de la preservació del patrimoni històric educatiu.

⁶⁰ Com els organitzats pel MEDULL

4. CONCLUSIONS

La museologia pedagògica i la història pública comparteixen bases teòriques, pràctiques i objectius comuns. La participació d'historiadors, la multiplicitat de fonts, la diversitat comunicativa, el diàleg amb el públic i la incorporació de la seva experiència/memòria, la col·laboració amb altres professionals, el trencament de les barreres físiques i la funció social que desenvolupen fan que es pugui establir un paral·lelisme clar entre ambdues disciplines i mantenir la nostra proposta inicial que establia que els museus pedagògics estan dinamitzant la història pública.

Sense oblidar la tradició que ens ha portat fins aquest moment d'expansió i consolidació dels museus pedagògics, i tenint en compte les similituds assenyalades, la museologia pedagògica hauria d'obrir la mirada a la cada vegada més implantada en Europa història pública. Com hem sostingut al llarg d'aquest treball, creiem que de fet els museus pedagògics estan dinamitzant la història pública a l'Estat espanyol i que prendre consciència d'aquest fet pot servir per parar atenció al seu impacte en la museologia i la museologia pedagògica. Els museus pedagògics han mostrat la seva voluntat de ser institucions vives, dinàmiques, formatives i formadores de la societat i punts d'encontre i diàleg, la història pública ens ofereix una oportunitat de conèixer altres formes de recórrer aquest camí.

En aquest sentit, la història de l'educació aconsegueix un major acostament a la ciutadania en general i a col·lectius relacionats amb el món de l'educació en particular, com pot ser el cas dels mestres, els pedagogs o els educadors socials en formació, a través de la labor desenvolupada en els museus pedagògics, dins dels molt diferents formats d'activitats i iniciatives que hem utilitzat com a exemple en l'últim apartat d'aquest treball i que constitueixen un clar reflex de la seva voluntat a l'hora d'encoratjar i estimular la història pública. La multiplicitat de formes en què la història d'una societat, en aquest cas la història de l'educació i de la pràctica escolar, es crea, institucionalitza, difon i comprèn fa dels museus pedagògics excel·lents instruments de connexió amb diferents audiències que, al seu torn, donen vida i reinterpreten tot allò que el museu tracta de mostrar i difondre.

Memoria, cultura escolar y patrimonio
audiovisual: una experiencia virtual del Museo
M. B. Cossío en tiempos de confinamiento
*Memory, school culture and audiovisual heritage:
a virtual experience of the museum M.B. Cossío
in times of lockdown*

Andra Santiesteban

andrasan@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Jaime del Rey Tapia

jadelrey@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2021

Data d'acceptació: juliol de 2021

RESUM

El present article relata l'experiència d'una proposta pedagògica compartida sobre Cultura Escolar, Història de l'Educació i Patrimoni mitjançant l'anàlisi de material audiovisual. L'experiència s'emmarca en les circumstàncies de confinament viscudes a la primavera de 2020, per la qual cosa tant el plantejament com la posada en marxa es van realitzar en modalitat *online*. La iniciativa va ampliar l'oferta formativa del Museu

– Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío», i va comptar amb una retroalimentació molt positiva. L'activitat virtual també va aconseguir canviar la percepció dels participants sobre aspectes historicoeducatius de primer ordre. Els resultats obtinguts reflecteixen el caràcter innovador de la iniciativa. El fet de submergir-se en l'univers de les imatges en moviment proporciona una poderosa eina didàctica per als processos d'ensenyament-aprenentatge i fa valer les característiques extraordinàries de cinema per aprendre amb facilitat. A més la iniciativa promou una pedagogia reflexiva i crítica, donant lloc a un descobriment lliure fomentat mitjançant un debat en grup. Mitjançant l'article surt a la llum la importància del l'mitjà audiovisual com a font historiogràfica per a l'anàlisi del patrimoni historicoeducatiu per donar resposta a una situació extraordinària.

PARAULES CLAU: Història de l'Educació, museu pedagògic, innovació cultural, fonts audiovisuals.

ABSTRACT

This article relates the experience of a shared pedagogical proposal that focuses on topics such as School Culture, History of Education and Heritage through the analysis of audiovisual material. The experience is framed in the confinement circumstances experienced in spring of 2020. Therefore, both the planning and the implementation were carried out online. This initiative, the formative offer of the Museum – Laboratory of History of Education «Manuel Bartolomé Cossío» was expanded and received very positive feedback. The virtual activity also managed to change the perception of the participants on important historical-educational aspects. The results obtained reflect the innovative nature of the initiative. The fact of immersing oneself in the universe of moving images provides a powerful didactic tool to boost teaching-learning processes, as well as asserting the extraordinary characteristics of cinema to learn with ease. In addition, the initiative promotes a reflective and critical pedagogy, leading to a free discovery fostered through group discussion. Through the article, the importance of the audiovisual medium as a historiographic source for the analysis of the historical-educational heritage in order to respond to an extraordinary situation comes to light.

KEYWORDS: History of Education, pedagogical museum, cultural innovation, audiovisual sources.

RESUMEN

El presente artículo relata la experiencia de una propuesta pedagógica compartida sobre Cultura Escolar, Historia de la Educación y Patrimonio, mediante el análisis de material audiovisual. La experiencia se enmarca en las circunstancias de confinamiento vividas en la primavera de 2020, por lo que tanto el planteamiento como la puesta en marcha se realizaron en modalidad online. La iniciativa amplió la oferta formativa del Museo – Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», y contó con una retroalimentación muy positiva. La actividad virtual también logró cambiar la percepción de los participantes sobre aspectos históricos-educativos de primer orden. Los resultados obtenidos reflejan el carácter innovador de la iniciativa. El hecho de sumergirse en el universo de las imágenes en movimiento proporciona una poderosa herramienta didáctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje y hace valer las características extraordinarias del cine para aprender con facilidad. Además, la iniciativa promueve una pedagogía reflexiva y crítica, dando lugar a un descubrimiento libre fomentado mediante un debate en grupo. A través del artículo sale a la luz la importancia del medio audiovisual como fuente historiográfica para el análisis del patrimonio histórico-educativo para dar respuesta a una situación extraordinaria.

PALABRAS CLAVES: Historia de la Educación, museo pedagógico, innovación cultural, fuentes audiovisuales.

I. INTRODUCCIÓN

Las circunstancias extraordinarias del confinamiento que impuso la pandemia del COVID-19 durante la primavera de 2020, animaron a poner en marcha la iniciativa que se describe a continuación. En un momento en el que muchas actividades tradicionales no eran posibles y con unas limitaciones de comunicación importantes, se planteó extender el enfoque de la oferta formativa del Museo – Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado en la Universidad Complutense Madrid (en adelante nos referiremos al Museo) a través de una actividad a distancia en grupos virtuales, precisamente aprovechando las facilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), para compartir un análisis de fuentes audiovisuales bajo un punto de vista histórico-educativo y museístico.

La capacidad del cine para generar emociones e influir sobre conductas, la gran cantidad de información que transmiten las imágenes, desencadenando procesos mentales complejos, son la base de su valor educativo.¹ Desde otro punto de vista, el cine ocupa el tiempo del espectador y forma parte de las actividades de ocio al menos históricamente con carácter puntual. Sin embargo, en los últimos años la oferta de contenidos multimedia se ha multiplicado y se ha hecho presente de forma continuada en cualquier momento y en cualquier ambiente.

El proyecto se materializó con el propósito de dar respuesta a una situación desconocida y reforzar la memoria individual de cada integrante, así como de la comunidad sobre cuestiones histórico-educativas. Es fundamental subrayar las dificultades con las que se encontró el equipo del Museo para acceder a documentos y a los entornos de trabajo habituales, circunstancias que afectarían igualmente a los participantes. Con todas sus adaptaciones el proyecto nació, por lo tanto, como actividad puramente virtual y, sin embargo, a largo plazo y de cara a un futuro esperanzador pospandémico no se descarta la posibilidad de llevarlo mejorado al espacio museístico real. En el artículo se ofrecen un conjunto de reflexiones sobre sus bases teóricas, orientaciones metodológicas y material didáctico para la ejecución de este.

Novedad, cambio, mejora, son palabras que aparecen de forma recurrente cuando se describe una iniciativa innovadora y, como señala Jaume Carbonell,² una innovación educativa en determinados contextos se asocia a renovación pedagógica. Para él, innovación «es una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas». En nuestra intervención nos quedamos con la idea de novedad quizás más que cambio, porque nunca desde el Museo se había propuesto una actividad virtual para reflexionar en grupo sobre materiales audiovisuales con un enfoque histórico-educativo y patrimonial y por supuesto, con una clara intencionalidad, apostamos desde el primer momento a que supondría una mejora en la oferta pedagógica del mismo.

¹ GUICHOT-REINA, Virginia. «Socialización política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la transición española», *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017), p. 283-322, p. 286.

² CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ser. Razones y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata, 2002, p. 17. En 2020 este autor ha publicado con Jaume Martínez Bonafé un libro que no hemos podido consultar: *Otra educación con cine, literatura y canciones* (Barcelona: Octaedro, 1992).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA MUSEÍSTICA

En la evolución actual de la sociedad posmoderna el contenido audiovisual cobra cada vez más importancia para la enseñanza de diferentes materias escolares o incluso universitarias, por lo que conviene reflexionar acerca del significado de las fuentes audiovisuales y sus potencialidades explicativas de la memoria y el patrimonio de la cultura escolar o histórico-educativo. En términos generales se acepta que las TICs suponen una progresiva liberalización y un aumento de oferta educativa, haciendo que sea cada vez más fácil acceder a diferentes contenidos e integrarlos. Su irrupción en el ámbito educativo, y en muchos otros que rodean al ser humano, ha provocado un cambio significativo en los recursos didácticos de los docentes, y, en definitiva, el aprovechamiento de proyecciones cinematográficas como herramienta didáctica proporciona a los estudiantes un abanico variado de contenidos. Dado que su utilización como medio de aprendizaje ya es variada en sí, al no tratarse de un material didáctico limitado exclusivamente a clases de lengua, literatura o historia, puede ser empleado en todas las asignaturas o en las asignaturas pertenecientes a los planes de formación.

Aprovechar esta potencialidad formativa requiere mejorar la alfabetización mediática, utilizar las TICs y atender las competencias digitales. Al respecto destaca una acuciante falta de formación del profesorado y del alumnado. Martínez-Salanova³ señala:

El cine es un medio de comunicación y por tanto es necesario interpretar sus resultados para descubrir qué es lo que nos quiere comunicar. Una película se compone de millones de elementos diferentes que, en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones. Como todo el relato, una película utiliza técnicas que hay que conocer, descubrir e interpretar para que los mensajes lleguen a nosotros de la forma más parecida a como pretenden quienes han realizado la película. Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

³ MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique. «El valor del cine para aprender y enseñar», *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 20 (2003), p. 45-52.

Los autores del artículo compartimos esta afirmación. Por ello, el acercamiento a las proyecciones cinematográficas como uso didáctico se ha facilitado con un debate dirigido mediante preguntas de reflexión crítica que guían y acompañan al visionado. Igualmente se han incluido otras actividades formativas para «evitar la trivialización de la historia»⁴ desde el material audiovisual en cuestión.

El cine para Reia⁵ participa de forma significativa en la construcción de la memoria colectiva. Según él es «el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación de masas, y posee un enorme poder de atracción que se replica en otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos». Parece por tanto oportuno preservar la memoria de sonidos e imágenes como parte del patrimonio cultural sin olvidar la importancia del papel que juega el lenguaje cinematográfico como medio de comunicación colectiva. Si bien en nuestro caso el esfuerzo no se ha centrado en aspectos concretos como puede ser el análisis crítico de ese lenguaje cinematográfico, nuestra iniciativa contribuye a profundizar en el conocimiento del mismo y en general en los principios de la alfabetización audiovisual y de esa forma, promueve el mejor empleo de recursos audiovisuales en la educación, así como la mejora de las competencias docentes. Esta contribución es especialmente importante por la profusión actual de productos como los videos de YouTube, con su propio lenguaje.

En concreto, la utilización didáctica de películas o documentales no solo añade contenidos o metodologías alternativas, sino que enriquece y aumenta el impacto de estos en los estudiantes. Entre sus beneficios se encuentra el conducir a una mayor atención y, por lo tanto, asegurar un mayor éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su relevancia para presentar el tiempo histórico y su dimensión educativa, son otros puntos fuertes del medio audiovisual. Las ventajas de las imágenes en movimiento como medio educativo son múltiples. En el campo de la Historia de la Educación su función es la de aproximarse a hechos histórico-educativos y añadir valor al patrimonio y la memoria colectiva. Sirven así como nexo entre el ayer y el hoy, transmitiendo valores, aspectos culturales o ideológicos a lo largo del transcurso histórico. La película o el documental, como principales

⁴ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. *Cine e historia en el aula*. Ser. El mochuelo pensativo, 1. Madrid: Akal, 1988, p. 20.

⁵ REIA-BAPTISTA, Vitor. «La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo», *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 39 (2012), p. 81-90, p. 86.

manifestaciones audiovisuales, juegan también un papel especial en la ecuación educativa de una enseñanza transversal. Cabe resaltar que ambos tienen capacidad de mostrar las distintas temáticas desde una perspectiva especialmente singular. En lugar de la mera lección didáctica de un manual escolar ofrecen una mirada más amplia, más completa de los hechos históricos y sobre todo del contexto social en el que se producen y son una fuente más palpable de todo tipo de cambios o sucesos sociales e históricos. Además de resultar infinitamente más explicativos al ser mucho más directos, a través de ellos se alcanza un alto impacto de la microhistoria en el espectador porque desvelan aspectos cotidianos de las personas corrientes y se adentran en esferas más personales e individuales, lo que facilita una identificación con los protagonistas y con fragmentos de la realidad personal. Las imágenes en movimiento dejan de esta forma un recuerdo profundo en el espectador que le lleva a una reflexión personal, promoviendo un principio clave de la pedagogía crítica.⁶ Su emotividad es un elemento motivador y es fácilmente accesible para el gran público. Debe añadirse que, aunque se muestran imágenes reales, muchas veces se proyectan con un velo que difumina la realidad en vez de mostrarla en bruto. La pantalla refleja de manera distorsionada, decorada o seleccionada una visión idealista, cayendo en la trampa de mover a una masa popular mediante una contrahistoria (Ferro *et al.*, 1995)⁷ igual que sucedió con los contenidos de manuales escolares en su momento y sus posibles fines ideológicos o propagandísticos. Tal como describe Breu⁸ el cine por «su doble condición como agente de la historia o discurso histórico y fuente de la misma historia nos presenta un escenario singular», dejando claro, además, que «ambos aspectos pueden coexistir en una misma propuesta». Barrenetxea y Elezcano⁹ advierten también sobre esta cuestión, aludiendo a que el cine es un

⁶ RAMOS ZAMORA, Sara; PERICACHO GÓMEZ, Javier. «Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (2015), p. 65-88.

WILSON, Carolyn. *et al. Alfabetización mediática e informacional, Curriculum para profesores*. Unesco, 2011, p. 194. Hemos localizado este texto a través de una referencia al mismo en la tesis de Raúl Rojano Vera: *Cine y educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*. (2015). Universidad de Málaga, p. 47.

⁷ FERRO, Marc; ESPAÑA, Rafael; CAPARRÓS LERA, José María. *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel, 1995.

⁸ BREU, Ramón. *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó, 2012, p. 8 y p. 61.

⁹ BARRENETXEA, Igor; ELEZCANO, Andoni. «La imagen cinematográfica como fuente y agente de la Historia», *Filmhistoria Online*, 26 (2016), p. 67-80, p. 67.

gran revelador de los rasgos más representativos de las sociedades actuales y el modo en que este actúa como agente de la historia.

Entendemos así que, como producción artística, las películas, e incluso los documentales, contienen una buena carga de aportación personal del director, por no decir de todo el equipo de producción, al menos en lo que se refiere a todo el *attrezzo*. Con independencia de la necesidad de una mirada crítica y un estudio cuidadoso del contexto general de la producción, en relación con nuestros intereses las películas se deberían considerar fuentes secundarias de los hechos o del pasado histórico que presentan. Por su parte, los documentales en cuanto reflejo directo de la realidad son fuentes primarias, aunque en algunos casos pueden incluir testimonios o interpretaciones y hay que tener en cuenta no solo su capacidad de informar sino su posible carga de propaganda. Efectivamente, tanto la selección de las personas que intervienen, como la de las imágenes que se muestran, dependen de su disponibilidad y son responsabilidad del director. En todo caso su empleo como recurso histórico-educativo, al lado de otras fuentes tradicionales, que pueden completar o servir de contraste, ha sido objeto de estudio desde hace tiempo por muchos autores y sigue manteniendo su interés en general y para la comprensión de la memoria escolar (entre otros: Molina, Collell y Demont y Vilanou, y Malheiro).¹⁰ No podemos estar más de acuerdo con Durán y Álvarez¹¹ cuando dicen que:

Las películas desarrolladas en el ámbito educativo constituyen una importante fuente para la investigación histórico-educativa, que permite observar, analizar, comprender e interpretar cómo era la educación en el pasado. Además, por su capacidad para expresar cómo era el periodo al que se circunscriben –tanto de forma ajustada a la realidad como idealizada o, directamente, manipulada–, suponen un material muy oportuno y particularmente interesante para el estudio de la Historia de la Educación.

¹⁰ MOLINA POVEDA, María Dolores. *La educación a través del NO-DO (1943-1981)*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga, 2021. COLLELLDEMONT, Eulàlia; VILANOU, Conrad. *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los No-Do*. Gijón: Ediciones Trea, 2020. MALHEIRO GUTIÉRREZ, José Manuel. «Flores tristes: la represión franquista en Galicia a través del cine documental», *Revista Linhas*, 21 (47, 2020), p. 10-44.

¹¹ DURÁN MANSO, Valeriano; ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. «La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 31 (2018), p. 59-88.

Además, en ciertos contextos sociopolíticos, cuando las películas tratan temas educativos, según estos autores, es muy fácil instrumentar esos contenidos y convertirlos en propaganda. En particular, Durán¹² plantea la oportunidad de comparar las imágenes históricas presentes en las películas con la realidad actual y la propia experiencia para identificar la permanencia o no de los modelos y, como se verá, este es un punto incluido en nuestros debates.

Desde otro punto de vista, los autores constatan el gran potencial a la hora de utilizar películas para la enseñanza basada en las competencias. Esta utilización debe estar bien pensada y planteada pedagógicamente como una experiencia motivadora. Referido a nuestra experiencia de manera particular cabe destacar tres competencias claves como la emocional o educación emocional, la crítica o pensamiento crítico y la digital o educación en TICsTIC. Incluir esta última competencia obedece no sólo a consideraciones pragmáticas en un contexto de confinamiento, sino también a su trascendencia y extensión cada vez más generalizada en el contexto educativo. La educación en TICsTIC y en medios se considera en los planes de estudio y, al lado de la competencia lectora y las habilidades matemáticas, se incluye también como una nueva forma de alfabetización la digital y audiovisual. Sin dichas competencias el alumnado se encontraría en una situación de exclusión en una sociedad de la información y del conocimiento tal como se vive en la mayoría de las sociedades posmodernas en occidente. La educación competencial en las TICsTIC mediante una promoción de la alfabetización audiovisual y digital, incluido el uso consciente de los medios, es uno de los ámbitos interdisciplinarios, que tiene que reflejarse en consecuencia en el aula. En este sentido su empleo, a las anteriores ventajas, añade la de allanar el camino para la introducción de una educación emocional en la enseñanza a la hora de explorar los significados; base fundamental de cualquier acción educativa que quiera enfocar el bienestar emocional y social presente y futuro del alumnado. Desde la enseñanza de Historia de la Educación se asume en gran medida que también aumentan la conciencia de los estudiantes sobre la historia, es decir, las ideas que los jóvenes tienen del pasado y la forma en la que es evaluada y valorada por ellos. En consecuencia, es esencial contar las películas en las asignaturas o actividades relacionadas con la enseñanza de la Educación, ya que permiten que los alumnos se enfrenten al medio de manera

¹² DURÁN MANSO, Valeriano. «La imagen de la universidad en el cine español del franquismo: estudio de los personajes de *Muerte de un ciclista* (Juan Antonio Bardem, 1955)», *Ridphe, Revista Iberoamericana del Patrimonio Histórico-Educativo*, 6 (2020), p. 1-19, p. 3.

reflexiva y crítica. Cabe destacar que todas las referencias consultadas aluden a su aplicación en el aula en un contexto escolar, por lo que todo lo revisado en el contexto singular de este proyecto había que trasladarlo a un público mucho más abierto y heterogéneo.

Volviendo a la utilización de los medios audiovisuales conviene fomentar el juicio personal crítico y la ampliación de horizontes. Así, no es el simple visionado lo que convierte a una película en educativa, sino más bien el enfrentamiento crítico con las realidades reflejadas y el análisis de posibles vinculaciones con la propia realidad del espectador. Al mismo tiempo, se trata de una acción educativa cuestionada en muchas ocasiones por la manera como a lo largo de los años ha sido empleada. Durante mucho tiempo, fue típico utilizar películas para concluir una unidad didáctica, a menudo justo antes de las vacaciones, o utilizar documentales para repetir y consolidar lo aprendido sin cuestionar la intención subyacente a este acto, o sea una forma didácticamente inapropiada de integrar o usar las películas. Este problema subraya la necesidad de un enfoque eficiente didácticamente hablando y concuerda con la afirmación realizada por Breu¹³ respecto a que el uso ocasional de las proyecciones cinematográficas no basta como icono del contenido en el aula, sino que el mundo audiovisual debe expresarse claramente en la investigación histórica-educativa. En las palabras del autor:

No es suficiente el uso ocasional que se hace del cine, como ilustración de los contenidos en el aula, sino que es necesario articular el cine y el mundo audiovisual en el estudio de la historia de forma permanente. Si no estudiamos acompañados del cine y de todo el mundo audiovisual, haremos una mala interpretación de nuestra sociedad.

Porque el cine es una expresión cultural que guarda la memoria de diferentes antecedentes o acontecimientos históricos mediante cuyo análisis e interpretación se llegan a juntar las diferentes piezas que dan explicación a los orígenes de la sociedad actual. Representa su pasado, constituye su presente y proyecta su futuro¹⁴ en una perspectiva histórica.

Los medios audiovisuales son también una herramienta metodológica en contraste con las fuentes más tradicionales a la hora de documentarse como fuente de investigación alternativa capaz de estimular tanto la revisión

¹³ *Ibidem*, p. 5.

¹⁴ FERRO, Marc. *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal, 2008.

histórica, así como el pensamiento histórico. Sin embargo, actualmente existe una brecha respecto al material audiovisual como fuente documental en la historiografía educativa. A diferencia de otro tipo de fuentes, como las fuentes de texto o las fuentes de imágenes, no se encuentran apenas monografías que expliquen de forma integral las características, oportunidades y posibilidades metodológicas de los medios audiovisuales. Si bien hay numerosos ensayos y materiales didácticos sobre el uso de películas en las clases de historia, lengua o literatura, no parece haberse publicado todavía en el contexto español un manual de investigación relevante. En particular, un ámbito interesante es abordar las experiencias visuales subjetivas desde una crítica pedagógica a efectos de la investigación histórico-educativa, desarrollando métodos de análisis cinematográficos propios de esta área. Todo lo anterior subraya la necesidad de un «giro visual», donde las imágenes cinematográficas se revisan como creadoras de realidad y como actores en los discursos sociales. Debe quedar claro que no es suficiente utilizar películas como una fuente adicional al corpus tradicional en los estudios históricos-educativos y no cabe duda de que su aprovechamiento metodológico como fuente de imágenes históricas garantiza un enriquecimiento del campo de investigación. No obstante, la objetividad es uno de los rasgos fundamentales para mantener la imparcialidad y neutralidad, absteniéndose los investigadores de emitir juicios de valor o en definitiva sus propias opiniones directamente sobre los contenidos. Seguir un método de investigación en la interpretación de las fuentes históricas es clave para buscar evidencia sólida y fuentes confiables. Hay que evitar trivializar o tomarse las imágenes como fiel reflejo y por ello en todo momento se debe adoptar una postura crítica científica en su análisis. En todo caso el material audiovisual es útil por su capacidad de destapar los silencios¹⁵ de la educación y reconstruir un discurso histórico dada la pluralidad de fuentes historiográficas.

Siguiendo con el enfoque innovador de nuestra iniciativa, en primer lugar, desde un punto de vista general y aunque sea solo considerando el Museo como agente cultural, se puede decir que el proyecto añade una nueva línea a su oferta, obliga a definir nuevos procesos y requiere abordar cambios organizativos y tecnológicos, condiciones todas ellas recogidas en el Manual de Oslo de la OCDE sobre innovación.¹⁶ Sin embargo, de acuerdo con el

¹⁵ RABAZAS ROMERO, Teresa; RAMOS ZAMORA, Sara. «Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación», *História da Educação*, 53 (2017), p. 100-119.

¹⁶ DEL REY TAPIA, Jaime y LAVIÑA ORUETA, Jaime. *Criterios e indicadores de la excelencia en la innovación empresarial*. Madrid: Fundación EOI, 2008, p. 23.

entorno educativo, nos parece más significativo revisar el carácter innovador del proyecto a la vista de las ideas de Jaume Martínez Bonafé,¹⁷ parafraseando lo que él entiende por innovación: «el deseo y la acción que mueven a un profesor...» (y a nosotros, no como profesores sino como colaboradores del museo) «... a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos...» (participantes para nosotros). Aun a riesgo de desfigurar el contexto de la definición, quizás más centrada en la educación formal, para referirnos a nuestra iniciativa nos quedamos con las ideas de deseo y acción a fin de conseguir la mejor y más amplia educación.

3. HISTORIA, PATRIMONIO Y CINE: ¿QUÉ TE LLEVARÍAS A UN MUSEO DE EDUCACIÓN?

Las proyecciones cinematográficas, tanto documentales como películas de ficción tienen sin duda un valor testimonial y forman parte del patrimonio cultural histórico. El cine por su propia naturaleza se puede decir que ha sido siempre testigo de lo que ocurre delante de la cámara al mismo tiempo que ha facilitado el desarrollo de imágenes simbólicas de la realidad.¹⁸

El último capítulo de la *Historia social de la literatura y el arte* de Arnold Hauser¹⁹ está dedicado al siglo xx y se titula *Bajo el signo del cine* porque para él, gracias a las nuevas posibilidades técnicas, el cine es el primer intento de producir arte para un público de masas y supone verdaderamente una renovación global. El capítulo y el libro terminan con una referencia al arte y a las masas de la que citamos el siguiente párrafo: «el camino para llegar a una verdadera apreciación del arte pasa a través de la educación. No la simplificación violenta del arte sino la educación de la capacidad de juicio estético es el medio por el cual podrá impedirse la constante monopolización del arte por una pequeña minoría». Entendemos que nuestra iniciativa es una contribución a esa necesidad de educar, diríamos no solo el juicio estético sino en general la capacidad crítica.

¹⁷ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. «Pero ¿qué es la innovación educativa?», *Cuadernos de Pedagogía*, 375 (2008), p. 78-82, p. 78.

¹⁸ DURÁN MANSO, Valeriano. «Presentación del dossier», *Revista Linhas*, 21 (47, 2020), p. 4-9, p.4.

¹⁹ HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte*. Edición en español, tomo III. Madrid: Editorial Guadarrama, 1972. p. 312.

Atendiendo a la consideración del cine como obra de arte, conviene mencionar la distancia que existe entre la idea del mismo como séptimo arte durante la segunda mitad del siglo pasado y la potencia actual de la industria audiovisual. Sin duda las circunstancias de la producción y consumo de obras audiovisuales han ido cambiando: en los orígenes del cine las películas se veían en locales públicos en penumbra, salas con un ambiente de silencio y soledad compartida, con una vocación clara de asistir y en pantalla grande, todo ellos factores que contribuyen a la capacidad de despertar emociones. Recordar esas obviedades viene a cuento de que esas condiciones no son las mismas que se dan en los momentos actuales, con un empleo mucho más extendido de medios personales o familiares y desde luego no son en absoluto las que se dan en nuestra iniciativa, asumiendo de todas formas que se mantiene la capacidad original de emocionar. Así, creemos que hay matices que se pueden perder de la misma forma que no es igual ver algunas obras de arte en un museo o en el entorno para el que fueron creadas, sean los relieves de los templos griegos en el Museo Británico en Londres en lugar de en la Acrópolis de Atenas o los cuadros de Zurbarán en el Museo del Prado en Madrid en vez de en la sacristía del Monasterio de Guadalupe. Además de estos cambios del entorno, en la revisión crítica del material audiovisual creemos que conviene mantener también una perspectiva a distancia y no caer en un análisis que en ocasiones puede hacer perder de vista la imagen global de la obra.

No parece necesario insistir en la capacidad de las imágenes para cautivar, pero conviene ser exigentes con la necesidad de mantener siempre una mirada crítica y también tener en cuenta las jugarretas de la memoria. Muchas personas conocen la imagen de Marilyn Monroe con su vestido blanco sobre las rejillas de ventilación del metro de Nueva York en la película, *La tentación vive arriba*, de Billy Wilder, una comedia lejos del cine histórico que aquí nos preocupa, pero que por su popularidad nos permitimos citar como ejemplo. La imagen seguramente es más conocida incluso que la propia película de la que forma parte, pero lo interesante, como nos recuerda Guillermo Alonso,²⁰ es que esta imagen es solo una foto y como tal realmente no aparece en la película, algo que con toda seguridad nadie admitiría.

También y aunque sea dar un salto en el vacío podemos señalar que en los últimos años se están produciendo de forma continua avances muy

²⁰ ALONSO, Guillermo. «Marilyn y el metro: la verdadera historia tras la imagen veraniega más famosa del siglo XX», *Revista ICON*, (11 de julio de 2018). https://elpais.com/elpais/2018/07/06/icon/1530876368_758288.

significativos en herramientas informáticas basadas en técnicas de inteligencia artificial que tratan imágenes de personas en movimiento. El término en inglés para referirse a estas imágenes falseadas es *deepfakes*, combinación de *deep* por conocimiento profundo (inteligencia artificial) y *fake* o falso. Quizás lo que más se conoce de estas soluciones son ejemplos que se han difundido sobre su empleo por la industria cinematográfica y televisión, donde han llegado desde los creadores de juegos electrónicos. El problema aquí, con imágenes de altísima calidad, es hasta qué punto es posible distinguir lo real de lo falso, aunque por otro lado estas tecnologías parece que pueden ofrecer posibilidades interesantes relacionadas con la enseñanza de la historia en el terreno documental. Hablando en una charla TED²¹ sobre algunas opciones posibles en las que está trabajando, Suparson Suwajanakorn²² mencionó lo atractivo que resulta a efectos educativos, gracias a la proximidad emocional que generan las imágenes, escuchar directamente a científicos o escritores históricos, por supuesto simulando (reconstruyendo) por completo sus intervenciones. En particular se refirió al proyecto *New Dimension in Testimony*²³ de la Universidad del Sur de California en el que han reconstruido entrevistas con los últimos supervivientes del holocausto para dar una mayor visibilidad a esas experiencias personales y mejorar así la memoria sobre aquel drama histórico. Confiemos que la capacidad crítica a la que nos referimos a lo largo del artículo ayude a interpretar estas nuevas imágenes.

3.1. Planteamiento

En las condiciones ya conocidas de la primavera 2020, nuestra idea fue plantear una iniciativa de carácter virtual que se pudiera realizar a distancia, con recursos de fácil acceso, contemplando tanto actividades individuales asíncronas como actividades sincronizadas o en grupo. En un contexto en el que las dinámicas de trabajo y los lazos sociales sufrieron cambios significativos, la iniciativa debería promover la imagen de una verdadera actuación formal, bien definida *a priori* y lo más completa posible. Sin perder de vista el marco

²¹ Vancouver, (abril de 2018). <https://www.youtube.com/watch?v=o2DDU4g0PRo>, disponible en febrero 2021.

²² Para más información sobre el perfil de este investigador y los proyectos en los que trabaja se puede consultar su página web: <https://www.supasorn.com/>, disponible en febrero 2021.

²³ Para más información sobre este proyecto, se puede consultar entre otras la siguiente página de la universidad: <https://ict.usc.edu/prototypes/new-dimensions-in-testimony/>, disponible en febrero 2021.

educativo en el que nos movemos, quisimos incluir un cierto enfoque lúdico, lo que nos decidió a utilizar películas o documentales como material de partida, desechando en ese momento otras alternativas como hubieran sido la lectura compartida de libros científicos, ensayos o libros de ficción. El empleo de material audiovisual permitía un primer paso de trabajo individual de forma autónoma, en el que cada persona ve el original por su cuenta, por sus medios y cuando quiera. A continuación, en un segundo paso, una sesión virtual a través de una plataforma, tipo *Google Meet* o similar, ofrecería un espacio de discusión o debate en grupo para el intercambio de ideas. De acuerdo con las posibilidades operativas de la plataforma, nuestra intención era grabar todos los debates para su análisis y posible difusión posterior. Para completar cada sesión, en la idea de que los participantes pudieran desarrollar con más tranquilidad las inquietudes manifestadas durante los debates, se propondría una tercera actividad complementaria, una vez más de tipo individual. Al final decidimos recurrir a una solución sencilla para esta actividad enviando un formulario *Google* (cuestionario *Google Forms*) con cinco preguntas abiertas sobre los temas debatidos en los grupos, limitando las respuestas a un máximo de cuarenta caracteres.

Siguiendo con el planteamiento inicial, el programa incluiría un ciclo de cuatro proyecciones, una por semana, a modo de experiencia piloto en un tema en el que para empezar solo teníamos una gran ilusión y unas expectativas razonables sobre la respuesta que obtendría nuestra convocatoria. En todo caso, este alcance de cuatro proyecciones cumplía también el requisito de actuación formal completa que nos habíamos fijado y, en función de los resultados, siempre estaríamos a tiempo de diseñar más adelante un plan a medio plazo que incluyera otros enfoques presenciales o mixtos. En la misma línea de seriedad formal, se ofrecería un certificado de asistencia, bien por todo el ciclo o por sesiones independientes, cumpliendo un mínimo de requisitos, en concreto participar en los debates y realizar la actividad complementaria. De la misma forma, para facilitar la inscripción del mayor número de personas se ofrecería el registro anticipado para todo el ciclo o para cada sesión.

De una forma directa se puede decir que nuestros objetivos eran, por un lado, despertar inquietudes sobre la Historia de la Educación y el patrimonio educativo, además de otras temáticas relacionadas de manera transversal con las anteriores y, por otro lado, participar en la oferta de actividades formativas remotas del Museo – Laboratorio «Manuel Bartolomé Cossío» y de la Facultad de Educación. Al mismo tiempo nuestra intención, en línea con la función del museo, era contribuir al mayor conocimiento de este, así como

a la difusión de su legado y el de los museos pedagógicos en general. A otro nivel, más concreto y con carácter complementario, nos interesaba fomentar entre los asistentes la identificación de objetos materiales o inmateriales con posibilidades museísticas. En ese sentido, la actuación debería desarrollar las capacidades críticas de observación, así como la facilidad para sintetizar ideas y comunicar conclusiones y detalles.

En cuanto a los destinatarios, en un primer momento establecimos que nos dirigíamos a dos colectivos: por un lado, a un público académico, al que preveíamos acceder a través de la infraestructura electrónica de la UCM y de las listas de distribución de sociedades científicas, como la SEDHE y la SEPHE, y, por otro lado, a un público ajeno a la Facultad de Educación, un colectivo más abierto que convocaríamos a través de las redes sociales en las que está presente el Museo, empleando además las listas de contactos que también mantiene el Museo. A results de lo anterior, nuestro planteamiento, quizás porque en realidad no podía ser de otra forma, se debía dirigir a un público no conocido *a priori*, pero presumiblemente de características muy diversas en cuanto a motivación y nivel de especialidad, algo que diferencia esta iniciativa de muchas de las experiencias documentadas y desde luego de las que se realizan en la enseñanza formal. Así podemos decir que los debates de nuestro ciclo se parecerían más a algunas de las visitas guiadas que hacemos en nuestro museo que a una reunión de críticos de cine o de historiadores.

3.2. Realización

En la selección inicial del material audiovisual pretendimos presentar un conjunto atractivo y heterogéneo. Después de una revisión de antecedentes y de una puesta en común con el equipo del Museo, los títulos elegidos fueron: *Profesor Holland*; *La Lengua de las mariposas*; *Las misiones pedagógicas: Educación popular en la II República*; y *Waste Land*, manteniendo así una presencia equilibrada de películas y documentales. A continuación, incluimos unas pequeñas reseñas para dar una visión del enfoque de nuestra iniciativa:

- *Profesor Holland (Mr. Holland's Opus)* es una película americana dirigida por Stephen Herek, que se estrenó en 1995. Se desarrolla en los años 70 del siglo xx en un ambiente americano y a pesar de su larga duración (142 minutos) es amena y fácil de ver. Transcurre en un colegio, descrito en este caso de forma original desde la vivencia profesional, personal y familiar de un profesor de música.

- *La Lengua de las mariposas* es una película española dirigida por Jose Luis Cuerda y basada en un relato de Manuel Rivas que se estrenó en 1999. Película bien conocida, se desarrolla en un ambiente español rural en los años 30 del siglo xx. Con una duración de 97 minutos narra la vida diaria y la relación que se establece entre un niño de ocho años de edad y un maestro anciano y apela a una reflexión sobre la guerra civil española.
- *Las misiones pedagógicas: Educación popular en la II República* es un documental español, dirigido por Gonzalo Tapia, que se estrenó en 2007. Con una duración de 56 minutos describe el ambiente rural español en los años 30 del siglo xx y la iniciativa de las misiones pedagógicas, un proyecto del gobierno que llevó a maestros, profesores, artistas y jóvenes estudiantes e intelectuales a muchos pueblos para difundir la cultura en un momento en que existía un alto porcentaje de población analfabeta y las condiciones de vida y las comunicaciones eran muy difíciles.
- *Waste Land* es un documental anglo-brasileño dirigido por Lucy Walker que se estrenó en 2009. Con una duración de 94 minutos, relata un trabajo muy creativo del artista brasileño Vik Muniz llevado a cabo recientemente con la colaboración de los recolectores de material reciclable en uno de los vertederos de basura más grandes del mundo, situado en la zona Jardim Gramacho de un barrio periférico de Río de Janeiro.

Como se puede ver, estas cuatro producciones nos han permitido trabajar con una variedad muy amplia de contextos y espacios escolares: periodo temporal desde los años 30 del siglo xx hasta la actualidad; ambientes rural y urbano; educación formal e informal; escuela y sociedad; entorno español e internacional; y puntos de vista personales, sociales y políticos.

La necesidad de que el acceso a los audiovisuales estuviera disponible en la red de forma abierta ha supuesto una dificultad añadida a la hora de seleccionar los originales a incluir en el ciclo, aunque nuestra experiencia es que existe una oferta suficiente. En cualquier caso, entendíamos que en este tipo de convocatoria con una difusión amplia no era asumible la complejidad de controlar los accesos y por tanto disponer de enlaces abiertos era un requisito indispensable.

El calendario del primer ciclo se extendió desde el 16 de junio hasta el 7 de julio de 2020, con una primera convocatoria lanzada el lunes 8 de junio, a fin de disponer de una semana para que cada participante viera la película o documental por su cuenta, y con los debates los martes sucesivos en horario de 12,30 h a 14,00 h. La concentración de las cuatro sesiones en cuatro semanas, en principio algo ambiciosa, así como el horario de los debates, también un poco extraño para una actividad de carácter voluntario, se entienden en las circunstancias de confinamiento y por eso pensamos que eran viables.

En cuanto a la difusión se prepararon carteles con la imagen del Museo (ver figura) para las inserciones en redes sociales y páginas web institucionales (en términos de *marketing*, sería una estrategia *pull*) y se enviaron mensajes de correo electrónico (estrategia *push*), en ambos casos de forma repetitiva. Nuestro objetivo aquí era conseguir un número importante de asistentes y además lograr la máxima visibilidad del proyecto. En ese sentido se cuidaron tanto el diseño como los textos, explicando el enfoque de la propuesta y por supuesto incluyendo una dirección electrónica para hacer el registro.

MUSEO/LABORATORIO 'MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO'

HISTORIA, PATRIMONIO Y CINE: ¿QUÉ TE LLEVARÍAS A UN MUSEO DE EDUCACIÓN?

10 DE JUNIO - 7 DE JULIO 2020

Desde el 10 de junio hasta el 7 de julio 2020 el Museo/Laboratorio 'Manuel Bartolomé Cossío' organiza la primera edición del ciclo de proyecciones cinematográficas *Historia, patrimonio, cine: ¿Qué te llevarías a un museo de educación?*

ESTA EDICIÓN DEL CICLO ESTÁ COMPUESTA POR CUÁTRÓ PROYECCIONES:

- Película: *Profesor Holland* (10 de junio - 16 de junio)
- Película: *La Lengua de las Mariposas* (17 de junio - 23 de junio)
- Documental: *Las misiones pedagógicas* (24 de junio - 30 de junio)
- Documental: *Waste Land* (1 de julio - 7 de julio)

Uno de los principales objetivos de esta actividad es el análisis desde un punto de vista educativo, histórico y museístico, ya que cada proyección cinematográfica ofrece un valor testimonial y forma parte del patrimonio cultural histórico.

Se desarrolla de manera virtual mediante sesiones en GoogleMeet (16, 23, 30 de junio y 7 de julio en horario de 12.30 a 14.00h) con el fin de reflexionar sobre los elementos claves de cada proyección cinematográfica y ahondar en su posible vínculo con la educación y el patrimonio histórico-educativo.

Se establece la siguiente dinámica:

- Inscripción en todo el ciclo o por sesiones ([pinche aquí](#)).
- Visión de la película/del documental.
- Realización de actividades complementarias.
- Asistencia a la sesión virtual.

Esta actividad cuenta con un certificado.

Más información en:
CORREO: museombc@ucm.es
INSTAGRAM: [museombc](https://www.instagram.com/museombc)
TWITTER: [@museombc](https://twitter.com/museombc)

Museo Laboratorio de Historia de la Educación
Manuel Bartolomé Cossío
Unidad de Investigación Científica de Historia del Profesorado

Cartel de difusión de la iniciativa, elaboración propia, 2020.

Aunque puede resultar extraño hacer una referencia al *marketing* en un artículo sobre una iniciativa pedagógica de un museo de historia de la educación hay que tener en cuenta que, como en cualquier convocatoria, necesitas que el público al que te diriges llegue a conocerla y más aún, que se sienta atraído a participar. De otra forma, si no lo consigues, la idea e incluso el diseño pueden ser brillantes, pero no obtendrás ningún resultado y tampoco hay que olvidar que competimos al lado de otras ofertas por conseguir una porción del tiempo de las personas, un bien muypreciado y escaso.

Las personas que se registraban recibían, en un segundo paso, un correo electrónico con los detalles precisos para conectarse a las sesiones de trabajo y sobre todo con un enunciado con los puntos alrededor de los que se mantendría el debate. Estos enunciados recibidos con tiempo suficiente cumplían así una función orientativa a la hora de visionar las películas.²⁴ Con una adaptación precisa a cada uno de los cuatro títulos propuestos, los enunciados para el debate se referían a las siguientes temáticas: 1) Observaciones sobre el ambiente general de la película y siempre que fuera posible sobre el entorno de la escuela, la figura del profesor, de los alumnos y de las familias; 2) Análisis de las diferencias con la situación actual y de los aspectos trasladables o no trasladables a la realidad presente; 3) Identificación de posibles relaciones con las experiencias propias, así como aspectos a tener en cuenta para el propio desempeño profesional; y finalmente, como punto concreto o conclusión, 4) Responder a la pregunta: ¿Qué te llevarías a un museo de Historia de la Educación?

Sin entrar en detalles sobre el enfoque de estos puntos de debate, atendiendo a la inquietud patrimonial, como se deduce de la pregunta final, hemos dedicado un interés especial a la identificación de objetos o piezas en las proyecciones, sean de carácter material o inmaterial, que se pudieran incluir en un museo de Historia de la Educación. Se entiende que el interés de estos objetos está ligado a lo que aportan al contexto de la película o documental si bien es preciso reflexionar que como tales no son historia, sino que formarían parte de ella por lo que representan para las personas en un momento determinado.²⁵ Lógicamente lo primero es observar cuidadosamente la proyección y después abordar de forma sintética su descripción. Este enfoque

²⁴ LÓPEZ TORRIJO, Manuel. «Cine, discapacidad e historia: Una experiencia didáctica», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 7 (2010), p. 11-38, p. 23, p. 25 y p. 27.

²⁵ ROSENSTONE, Robert. «The Historical Film as Real History», *Filmhistoria online*, 5 (1995), p. 5-3, p. 10.

es una oportunidad para que los participantes desarrollen su capacidad crítica, su creatividad y sus habilidades de comunicación lo que al final permitiría exponer los objetos acompañados de textos, tipo pie de foto, en lenguaje comprensivo, enriqueciendo su valor.

Atendiendo al elevado número de asistentes reales, o al menos registrados porque en el último momento siempre hay personas que no se conectan, decidimos organizar las sesiones en dos partes para facilitar el máximo aprovechamiento: por un lado, un debate o puesta en común con todos los asistentes y, por otro lado, grupos de trabajo separados para debatir en paralelo. De hecho, a fin de centrar más aún las intervenciones dividimos los cuatro puntos de debate propuestos, por lo que las sesiones consistieron en dos tramos con todos los asistentes y dos tramos separados por grupos de trabajo, además de un comienzo en común para introducir la sesión en general. En cuanto a la distribución de tiempos sabiendo que la duración total de las sesiones fue siempre de 90 minutos, para los grupos de trabajo se reservaron en total 30 minutos (dos debates de 15 minutos cada uno) y para la puesta en común incluyendo la introducción quedaban un total de 60 minutos. En los correos electrónicos personalizados figuraban los dos enlaces de *Google Meet*: el correspondiente a la sesión conjunta y el de la sesión del grupo de trabajo al que estaban asignados. El equipo del Museo coordinó las sesiones generales, así como los pequeños grupos del debate establecidos antes de las puestas en común con el fin de dinamizar los debates y sincronizar las conexiones. En la práctica se demostró que era posible gestionar adecuadamente la duplicidad de enlaces y, al mismo tiempo y más importante, que esta dinámica facilitaba la participación y el conocimiento entre los asistentes.

En cuanto al trabajo de organización necesario, tanto previo a la convocatoria como durante la realización del ciclo y una vez concluido, podemos diferenciar aspectos conceptuales, técnicos y de coordinación. A partir de una identificación previa de audiovisuales, la selección en nuestro caso la hicimos después de visionarlos al menos dos personas y poner en común su idoneidad. En esta tarea descartamos algunos documentales porque nos pareció difícil generar debates pedagógicos a partir de sus contenidos. En cualquier caso, el visionado y las ideas intercambiadas entre nosotros permiten establecer los enunciados definitivos de los puntos para el debate, y las preguntas de la actividad complementaria, además de ser una preparación necesaria para coordinar las sesiones de trabajo y propiciar la intervención de los participantes.

Respecto al seguimiento y la realización, sin repetir lo relativo a las tareas de difusión, en primer lugar, conviene recordar la necesidad de mantener el registro de asistentes teóricos y establecer los grupos de trabajo y a continuación crear los enlaces de *Google Meet* y comunicarlos de forma independiente a cada grupo. Sobre las propias sesiones de trabajo, además de la atención tanto para animar los debates como para controlar los tiempos y la sincronización de las distintas conexiones de los grupos, podemos decir que en general todos los aspectos técnicos funcionaron razonablemente bien, incluyendo las estaciones de trabajo personales.

Volviendo a los asistentes, tuvimos un total de unas treinta personas registradas y una asistencia real de unas veinte en cada sesión, sin contar los cuatro o cinco coordinadores por parte del Museo. En cuanto a su origen un poco menos de la mitad eran personas externas a la UCM y aproximadamente la mitad nunca había participado en ninguna actividad del Museo, lo que confirma los efectos positivos de la iniciativa en la imagen del Museo. Desde otro punto de vista, respecto a cómo habían conocido la convocatoria, algo más de un tercio fue a través de correo electrónico o redes sociales y los dos tercios restantes fue a través de amigos o conocidos. Como en otros casos, la difusión a través del boca a boca funciona bien y para nosotros también es un aspecto positivo porque significa que las personas que nos conocen están satisfechas con nuestra atención y confían en nosotros.

Finalmente, al concluir el ciclo, además de definir y proponer una actividad voluntaria complementaria, se distribuyeron los certificados y se preparó y se difundió una encuesta de satisfacción. Según las respuestas al cuestionario que pasamos, la edad de los asistentes estaba entre los 31 y los 62 años, prácticamente todos se sentían muy satisfechos de la actividad, calificando con índices muy altos las distintas preguntas, y todos estarían dispuestos a recomendar la iniciativa. Entre las sugerencias, la opción de realizar la actividad de modo presencial en el Museo y en otro ámbito, la idea de que los participantes diseñen o propongan dibujos e imágenes que representen las películas.

3.3. Otros Resultados

Al final del ciclo de proyecciones se propuso como actividad voluntaria la creación de cartelas describiendo cualquier objeto o idea de las proyecciones que pudiera figurar en un museo de Historia de la Educación. El texto,

completado en su caso con una imagen, cumpliría la función de los letreros tradicionales que acompañan a los objetos expuestos en los museos y debería tener por tanto un enfoque descriptivo y didáctico.²⁶ Se planteaba la posibilidad de contemplar diferentes alternativas, desde un texto breve, tipo pie de foto o cartela, hasta textos más extensos tipo panel. La idea de promover una participación de este tipo no es original nuestra y otros museos como el Museo Nacional del Prado²⁷ han contemplado la opción de añadir a las descripciones preparadas por los conservadores profesionales textos aportados por el público en general. Estos textos ofrecen visiones complementarias vivas y, a pesar de su posible subjetividad, en muchos casos añaden un gran valor. Nuestro objetivo, además del interés que el trabajo puede tener para cada uno de los asistentes, es difundir estas cartelas de forma electrónica, siempre con el nombre del autor (reservándonos en su caso el derecho a editar los contenidos recibidos), además de conservar los originales en el Museo de la Facultad. En las figuras se muestran dos ejemplos.

²⁶ LÓPEZ TORRIJO entre otras actividades propone «la creación de un spot publicitario para la televisión, prensa o radio» (*Op. cit.*, p. 28).

²⁷ Se pueden ver en Internet (disponibles en enero 2021) dos referencias a este proyecto: un artículo del diario *El País* (https://elpais.com/cultura/2019/03/26/actualidad/1553631914_351400.html) y la web del propio museo, donde se pueden leer los textos de las cinco cartelas ganadoras del concurso. (<https://www.museodelprado.es/recurso/cartela-abierta/bca7d0ce-f5e8-a54e-3c49-21f2d8320994#galeria>). En el artículo, el autor señala que, para Ana Moreno, responsable del área educativa del museo, las cartelas «son el recurso básico para establecer un diálogo, pero un nuevo diálogo», y añade que también son: «un mani-fiesto de intenciones, más por lo que ocultan que por lo que exponen. Son puertas temporales que ponen en contacto el pasado con el presente y están obligadas a descubrir la capacidad de transformación social del mensaje del arte».

Bolsa de Basura de Bronce

Vik Muniz (Vicente José de Oliveira Muniz, Sao Paulo, 1961), es un artista visual de origen brasileño. Conocido por sus esculturas y retratos, y más concretamente por sus retratos elaborados con desperdicios, acerca de los cuales trata este documental, *Waste Land*.

Sinopsis del documental:

El artista visita Jardim Gramacho, uno de los vertederos de basura y recicla los más grandes del mundo, situado en las afueras de Rio de Janeiro. Dichos retratos estaban elaborados y protagonizados por los recolectores, trabajadoras y trabajadores del propio vertedero. Finalmente subasta esos cuadros y dona al vertedero los beneficios, regalando a cada uno de los participantes, una copia del cuadro en el que aparecen.



La **bolsa de basura de bronce** aparece al final del documental, Vik lleva a uno de esos recolectores, Tião Santos a la exposición en Londres donde exponen los retratos y en ella aparece este objeto. Ambos se quedan un momento admirando esta bolsa de basura y Tião fantasea con las cosas que el cree que puede contener.

Esta bolsa de basura simboliza el relato de estos recolectores, colectivos olvidados por la sociedad y en muchas ocasiones olvidados por la educación formal. Colectivos que aunque carecen de una formación básica, pueden ser también transformados por la educación del tipo que sea.

Este documental pone en alza a las artes como recurso educativo, muestra como el proceso de elaboración de estos retratos, motiva a estos recolectores y les hace interesarse por el arte, llegando incluso a cambiar a mejor su futuro.

Historia, patrimonio y cine: ¿Qué te llevarías a un museo de educación?
Ciclo de proyecciones compartidas por el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación 'Manuel Bartolomé Cossío', Junio 2020

Ejemplo de cartela, autor: Raúl Díaz-Munio Joglar.



Ejemplo de cartela, autora: María Eugenia Gómez Sierra.

Además, una vez concluido este primer ciclo, hemos dedicado atención a registrar y documentar todo el desarrollo de la experiencia lo que ha permitido obtener como resultado complementario un catálogo de material audiovisual con valor pedagógico y museístico que ofreceremos desde el Museo, como

un activo más del mismo a modo de guía didáctica, incluso promoviendo la colaboración de otras instancias académicas para su enriquecimiento.

Esta oportunidad de compartir resultados, en particular, la identificación de material audiovisual con interés educativo y de utilidad contrastada, está presente en muchas iniciativas. Por ejemplo, Pereira²⁸ incluye en su artículo una relación muy amplia de películas agrupadas según grandes temas y ámbitos, indicando los valores sociales sobre los que se puede trabajar con ellas. Así, sobre formación permanente en adultos y vejez incluye los siguientes títulos: *Carta a Iris*, *El Cartero* y *Pablo Neruda*, *Estación Central Brasil* y *Lugares comunes*. Según indica, las películas seleccionadas son actuales, con calidad artística y contenido humano y:

Con esta selección cinematográfica pretendemos ayudar a descubrir la situación en la que se encuentran los valores y a reflexionar sobre ella; a persuadir acerca de la importancia de los grandes valores para la vida. No se trata de exponer normas, sino de ayudar a buscarlas y a descubrirlas, de forma que quien las conozca se encuentre interiormente comprometido con ellas y, cuando las exponga, hable de una verdad que le afecta y con la que está sensibilizado.

Pereira también indica que existen guías didácticas cinematográficas adaptadas a las películas incluidas en la relación, resultado de haber trabajado con ellas en diferentes contextos por lo que recomienda su uso.

Por su parte, el documento marco de la Academia española de cine, *Cine y Educación*,²⁹ incluye en el *anexo III* una relación de cortometrajes y largometrajes españoles agrupados según los niveles del sistema educativo o la edad del público para el que se recomiendan. Figuran los datos identificativos de cada uno y un breve detalle de sus credenciales o valores más significativos, pero sin observaciones de carácter didáctico que sí aparecen en el *anexo II* a modo de ejemplo de guías de trabajo. Además, la página web de la Academia, en el apartado *Cine y Educación*, ofrece un registro actualizado de iniciativas de diferentes entidades sobre la integración del cine en la educación.³⁰

²⁸ PEREIRA DOMÍNGUEZ, María del Carmen. «Cine y educación social», *Revista de Educación*, 338 (2005), p. 205-228, p. 219 y p. 221-223.

²⁹ Academia española de Cine. *Cine y Educación, Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*. Madrid, 2018, p. 68-71, p. 87-95, p. 108-109 y p. 198-235.

³⁰ <https://www.academiadecine.com/educacion/>, disponible en enero 2021. En nuestra consulta, aparecía que la última actualización de la relación de iniciativas se había hecho en abril de 2019.

Hemos visto también la reseña de Laura Pacheco sobre un libro reciente, *Educación en cine. Profesores en las películas de ficción desde el cine mudo hasta hoy*,³¹ que recoge más de mil películas en las que se puede ver a profesores en todo tipo de situaciones. El libro, según parece, incluye además una relación de las películas mejor valoradas en una encuesta entre docentes.

En nuestro caso, estamos preparando un catálogo de proyecciones compartido en la idea de conseguir un fichero electrónico o base de datos de acceso libre. Incluye una introducción en la que se describe la actividad, fundamentalmente: los modelos de convocatoria, la estructura de los grupos de debate y la actividad complementaria. El catálogo propiamente está formado por una serie de fichas técnicas, una por película o documental, con los datos básicos identificativos (título original y en español, director, nacionalidad, año de estreno, duración...), una sinopsis y un enlace de acceso abierto sugerido para ver la proyección. A continuación, la parte más importante de la ficha con los tópicos que se proponen para centrar el debate en grupo y las preguntas que se proponen para la actividad complementaria posterior de tipo individual. Por último, la ficha se completa con la información del autor, origen y fecha de esta y una referencia al contexto (proyecto, seminario...) en el que se ha utilizado la proyección.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de los efectos tremendamente graves de la pandemia en todos los ámbitos, personal, laboral, social, económico, creemos que la novedad de las circunstancias del confinamiento estricto en la primavera del año 2020, con una ruptura total de las dinámicas sociales y educativas tradicionales, sin duda ha favorecido el desarrollo de iniciativas como la que aquí hemos presentado. No es fácil pensar que en circunstancias normales el día a día del Museo nos hubiera llevado a priorizar, ni siquiera a incluir en nuestros planes de trabajo, este tipo de actuación. Como en muchos otros proyectos, en este caso el éxito es el resultado de un trabajo en grupo. En primer lugar, debemos manifestar nuestro agradecimiento a las profesoras Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, Directora y Secretaria respectivamente del Museo, por su colaboración para el desarrollo de la iniciativa. Su confianza y apoyo desde

³¹ LAFUENTE GONZÁLEZ, JAVIER. *Educación en cine. Profesores en las películas de ficción desde el cine mudo hasta hoy*. Zaragoza: Editorial Doce Robles, 2019.

el primer momento la han hecho posible. Igualmente agradecemos a Carlos Sanz Simón y Ainhoa Resa Ocio, colaboradores habituales del Museo, su presencia una vez más y su ayuda para moderar los grupos de discusión. Al mismo tiempo estamos inmensamente agradecidos a todos los participantes que la han hecho realidad y de los que hemos aprendido muchas cosas.

Hemos trabajado con recursos audiovisuales que forman parte del patrimonio cultural histórico. A diferencia del aprendizaje de una materia completamente nueva, sea un idioma o historia de la filosofía, cuando se emplean los medios audiovisuales en educación, los alumnos, en general los asistentes, tienen multitud de experiencias e incluso conocimientos sobre la materia, desde luego aunque solo sea de forma tácita, lo que en nuestro caso ha aconsejado mantener con los participantes una aproximación muy horizontal, sin imponer una visión inicial teórica, sino por el contrario, invitando a una reflexión crítica de los materiales. Podemos decir que nuestra iniciativa contribuye a despertar inquietudes sobre el patrimonio histórico material al mismo tiempo que a mejorar las competencias audiovisuales, un reto importante para disfrutar y discernir con objetividad frente a la tremenda capacidad de las imágenes para manipular ideas y emociones.³²

Nuestra aproximación es original tanto por el interés del formato con debates a distancia sincronizados y trabajo individual asíncrono previo y posterior, como por la oportunidad del enfoque, empleando material audiovisual abierto. Hay que resaltar que este segundo aspecto condiciona el alcance de la iniciativa, centrado en la oferta de este material que se encuentra en internet, lo que si bien complica la organización no parece que haya supuesto una limitación grave para obtener unos resultados correctos. Sin embargo, de cara a próximas convocatorias, más aún si se decidiera incluir este tipo de actividad como parte de la oferta del Museo, creemos que convendría contemplar el pago de derechos para la proyección de películas en un entorno controlado, incrementando así el catálogo de alternativas posibles.

En todo caso, es cierto que hemos dedicado un esfuerzo importante, no solo a la selección del material audiovisual sino a toda la organización de la iniciativa, desde el diseño hasta la realización, en buena parte por la novedad que suponían para nosotros el planteamiento y la metodología. Un aspecto que hay que resaltar es la necesidad de gestionar correctamente los medios tecnológicos, fundamentalmente las plataformas para las reuniones o debates

³² PÉREZ MILLÁN, Juan Antonio. *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Ser. Razones y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata, 2014, p. 116-117.

de grupo a dos niveles. En ese sentido, nuestra experiencia en cuanto a la agilidad de los asistentes y el rendimiento de las comunicaciones y los entornos de trabajo personal ha sido muy positiva.

A pesar de nuestras dudas iniciales, la iniciativa tuvo una buena acogida y un número importante de asistentes en todas las sesiones porque no podemos olvidar que, en las condiciones mencionadas anteriormente, surgieron multitud de iniciativas, si no similares sí compitiendo por la atención y el tiempo del mismo público. Con toda seguridad esta asistencia es el resultado de un esfuerzo importante de difusión a través de los medios electrónicos. Sobre este punto, debemos reconocer el soporte de la facultad para las inserciones en las páginas web institucionales y también recordar que la efectividad de las redes sociales es resultado del mantenimiento previo de las mismas, tarea que desde hace tiempo realiza el Museo, y lo mismo hay que decir del correo electrónico, gracias al registro de todos los contactos que se mantiene actualizado. En todo caso, además de los beneficios directos de la asistencia a las sesiones, entendemos que la iniciativa ha contribuido de forma efectiva a difundir la imagen del Museo y a su conocimiento en general.

De acuerdo quizás con nuestros planteamientos originales, el perfil de los asistentes ha sido muy heterogéneo, lo que además de enriquecer los debates añade una dimensión original a la iniciativa. Debemos destacar también su participación activa a pesar de que supuso una mayor dificultad para controlar la duración de las sesiones. Aunque hemos contado con asistentes de distintos países americanos, la dimensión internacional es un aspecto que nos gustaría ampliar en próximas ediciones, a pesar de las limitaciones que imponen los husos horarios para trabajar en línea.

El desarrollo de las sesiones y los resultados obtenidos han puesto de manifiesto el valor patrimonial de películas y documentales en sí mismos y la oportunidad de su empleo como recursos didácticos para el aprendizaje de la Historia de la Educación y para trabajar aspectos de la memoria escolar. Se trata en suma de una iniciativa que facilita el análisis de las relaciones entre realidad y ficción presentes en muchos contenidos audiovisuales y supone una nueva lectura de fuentes primarias y secundarias de gran valor. Ayuda además a reflexionar sobre principios comunes de las prácticas didácticas y contribuye a crear inquietudes museísticas, todo ello con un enfoque de trabajo en red, lo que permite incorporar puntos de vista muy atractivos de participantes con perfiles muy diferentes.

Entendemos también que la iniciativa tiene aspectos singulares de acuerdo con el contexto en el que se ha desarrollado al mismo tiempo que ofrece

resultados válidos perfectamente trasladables a un entorno de normalidad. Sin duda las herramientas digitales, en nuestro caso en primera instancia el acceso a los contenidos cinematográficos y el debate virtual, suponen «nuevas formas de relacionarse e interrelacionar con la historia y con el patrimonio escolar». ³³ En particular, la utilización con fines educativos de las redes sociales tipo Facebook y los recursos digitales tipo YouTube, es además una alternativa interesante para contrastar los significados, fomentar los debates sobre temas históricos y en suma ayudar a enriquecer las interpretaciones. ³⁴ Así, nuestra intención es desarrollar esta dimensión a partir de las grabaciones ya efectuadas, promoviendo una participación continuada tanto de los asistentes como de otras personas interesadas.

En este escenario, no podemos perder de vista las opciones actuales de los nuevos soportes de la memoria, referidas a los recursos tecnológicos y las alternativas para conservar el conocimiento y de transmitirlo. Las herramientas digitales están modificando los modos de acercarnos, mirar e interpretar el pasado, en definitiva, afectan directamente a los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria de la educación. Esta situación implica nuevas formas de relacionarse e interaccionar con la historia y con el patrimonio escolar. La historia y la memoria en la cultura digital hacen necesario repensar herramientas metodológicas diferentes. Sin lugar a duda podemos decir que la iniciativa cumple condiciones que permiten calificarla como realmente innovadora: en primer lugar, desde el punto de vista del proceso, la organización, los métodos y las tecnologías empleadas y, en segundo lugar, por el valor que ha aportado en un momento difícil, así como por la calidad y la significación de los resultados para los participantes y para el Museo en todo lo relacionado con la cultura escolar.

Cuando completábamos la redacción de este artículo, apareció en *El País Semanal* ³⁵ un artículo de Marta Rebón sobre la película *In the Mood for Love*, con motivo del reestreno esos días de una versión remasterizada, veinte años después del estreno original de este clásico. Según la periodista, el director de la película, Wong Kar-wai, sobre su forma de construir la narración fílmica dice que «un plano memorable es como el amor, pues requiere el momento

³³ RAMOS ZAMORA, Sara. «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History*, 10 (2021), p. 22-46, p.39.

³⁴ MARIANI, Annachiara. «An Analytical Approach to the Italian Renaissance through Popular TV: The case of Medici», *Revista Linhas*, 21 (47, 2020), p. 194-222, p. 117.

³⁵ REBÓN, Marta. (17 de enero de 2021). «Wong Kar-wai: eterna sed de amar». *El País Semanal*, p. 25.

preciso, en el lugar idóneo, con la luz adecuada y el movimiento exacto». De una forma paralela, creemos que nuestra iniciativa se ha desarrollado en el momento preciso y nos gustaría pensar que para los asistentes también ha sido una experiencia que les ha permitido revivir la magia de las narraciones filmicas.

Por último, de acuerdo con los buenos resultados de la experiencia, en otoño de 2020 nos decidimos a convocar un nuevo ciclo, en este caso sesiones mensuales que abarcarán todo el curso 2020-2021 con sucesivas convocatorias trimestrales. Manteniendo la misma estructura del ciclo original descrito aquí, hemos seleccionado los nuevos contenidos atendiendo las sugerencias recibidas y se ha ajustado el horario. Además, la iniciativa se ha oficializado y por la asistencia debidamente justificada a tres sesiones, se ofrece un crédito ECTS. De esta forma consolidamos una actividad que añade una nueva dimensión a la oferta del Museo - Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío».

TEMA MONOGRÀFIC

Un atlas de material pedagògic i un museu
pedagògic per a la innovació educativa.
L'experiència del museu pedagògic de Castelló i
del projecte «El museu és una escola» de la UDL
*An atlas of pedagogical material and a pedagogical
museum for educational innovation. The experience
of the pedagogical museum of Castelló and of the
project «The museum is a school» of the UDL*

Glòria Jové
gloria.jove@udl.cat
Universitat de Lleida (Espanya)

Juan Traver
jtraver@uji.es
Universitat Jaume I (Espanya)

Quim Bonastra
quim.bonastra@udl.cat
Universitat de Lleida (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2021
Data d'acceptació: juliol de 2021

RESUM

En aquest article mostrem com el tractament d'un material que forma part del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló (MPdC) esdevingué clau per endegar un procés de cerca i recerca del material pedagògic de l'antiga Escola Normal de Lleida i de l'Institut Màrius Torres, el més antic de la ciutat. Aquest material que va formar part de l'exposició «Nou Atlas il·lustrat» del MPdC, va esdevenir nòmada, sortint de l'arxiu del propi museu i teixint xarxa amb el territori, anant més enllà en el marc d'un nou projecte expositiu a Lleida: «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món». Per dur-ho a terme partim de la concepció Foucaultiana d'arxiu, entès com aquell llegat que està en moviment continu, inconclús, i que serà contínuament retroalimentat i reinterpretat per les interaccions que provoca. A més, mostrem com el treball amb les pràctiques artístiques contemporànies desenvolupades en el marc del projecte «El museu és una escola» de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la UdL, ens permet imaginar noves possibilitats educatives. Potser en aquest esdevenir s'està construint un projecte híbrid que ens permet reconceptualitzar el Museu Pedagògic en el segle XXI esdevenint un projecte motor de la innovació educativa en el territori.

PARAULES CLAU: Museus Pedagògics, Treball en xarxa, material pedagògic

ABSTRACT

In this article we present how the treatment of a material that is part of the archive of the Pedagogical Museum of Castellón (MPdC) became the key to start a process of search and research of the pedagogical material of the former Normal School of Lleida and of the Màrius Torres High School, the oldest in the city. This material was used in the exhibition «New Illustrated Atlas» of the MPdC and became a nomad one, leaving the archive of the museum itself and networking with the territory, going further in the framework of a new exhibition project in Lleida: «Notes on the impossibility of the image of the world». To do so, we started from the Foucaultian conception of archive, understood as that legacy that is in continuous, unfinished movement, and that will be continuously feed-back and reinterpreted by the interactions it provokes. In addition, we show how the work with contemporary artistic practices developed within the framework of the project «The museum is a school» of the Faculty of Education, Psychology and Social Work of the UdL, allows us to imagine new educational possibilities. Perhaps in this event a hybrid project is being built that allows us to reconceptualize the Pedagogical Museum in the XXI century becoming a driving project of educational innovation in the territory.

KEYWORDS: Pedagogical Museums, Networks, pedagogical material.

RESUMEN

En este artículo mostramos cómo el tratamiento de un material que forma parte del archivo del Museo Pedagógico de Castellón (MPdC) devino clave para iniciar un proceso de búsqueda e investigación del material pedagógico de la antigua Escuela Normal de Lleida y del Instituto Màrius Torres, el más antiguo de la ciudad. Este material que formó parte de la exposición «Nuevo Atlas ilustrado» del MPdC, devino nómada, saliendo del archivo del propio museo y tejiendo red con el territorio, y yendo más allá en el marco de un nuevo proyecto expositivo que tuvo lugar en Lleida: «Apuntes sobre la imposibilidad de la imagen del mundo». Para llevarlo a cabo partimos de la concepción foucaultiana de archivo, entendido como aquel legado que está en movimiento continuo, inconcluso, y que será continuamente retroalimentado y reinterpretado por las interacciones que provoca. Además, mostramos cómo el trabajo con las prácticas artísticas contemporáneas desarrolladas en el marco del proyecto «El museo es una escola» de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la UdL, nos permite imaginar nuevas posibilidades educativas. Quizás en este devenir se está construyendo un proyecto híbrido que nos permite reconceptualizar el Museo Pedagógico en el siglo XXI convirtiéndose en un proyecto motor de la innovación educativa en el territorio.

PALABRAS CLAVE: Museos Pedagógicos, Trabajo en red, material pedagógico.

I. INTRODUCCIÓ

El llibre *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* ens mostra alguns Museus Pedagògics creats a partir dels anys 80 i 90 a Espanya i ens convida a conèixer iniciatives que converteixen els museus pedagògics en projectes vius, que ajuden a interpretar el passat per entendre el present i projectar el futur.¹ És en aquest marc que mostrem una proposta metodològica: el tractament que fem d'un material que forma part del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló en format expositiu en el «Nou Atlas il·lustrat»² que va tenir lloc a Castelló del 13 d'abril al 30 de juny de 2018 i que va esdevenir nòmada, sortint de l'arxiu del propi museu i teixint xarxa amb el

¹ ÁLVAREZ-DOMÍNGUEZ, Pablo. *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. 1ª ed. Gijón: Trea, 2016.

² Exposició comissariada per Glòria Jové i Quim Bonastra, professorat de la Universitat de Lleida amb el material del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló.

territori i anant més enllà en el marc d'un nou projecte expositiu «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món»,³ que va tenir lloc a Lleida del 20 de setembre a l'1 de desembre de 2019. Aquest material esdevingué clau per endegar un procés de cerca i recerca del material pedagògic de l'antiga Escola Normal de Lleida i de l'Institut Màrius Torres, el més antic de la ciutat. Per dur-ho a terme partim, per una banda, de la concepció foucaultiana d'arxiu, entès com aquell llegat que està en moviment continu, que està inconclús, i que serà contínuament retroalimentat i reinterpretat per les interaccions que pugui provocar i, per altra banda, mostrem com el treball amb les pràctiques artístiques contemporànies en el marc del projecte «El museu és una escola» que desenvolupem en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la UdL ens permet imaginar noves possibilitats educatives. Potser en aquest esdevenir s'està construint un projecte híbrid que ens permet reconceptualitzar el Museu Pedagògic en el segle XXI esdevenint un projecte motor de la innovació educativa en el territori.

2. SOBRE EL MUSEU PEDAGÒGIC NACIONAL

A finals del segle XIX, l'any 1882 i en el marc de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), es creà el conegut Museu Pedagògic Nacional amb l'objectiu d'impulsar la innovació educativa i la formació de mestres i professors.⁴ La creació del Museu Pedagògic fou resultat d'un viatge de Bartolomé Cossío per Europa per tal de conèixer els diferents Museus ja creats a mitjans del segle XIX.⁵ Aquests museus tenien la finalitat de reunir, guardar i exposar col·leccions d'objectes d'ús pedagògic, alhora que eren centres d'estudi, de formació i d'innovació pedagògica.⁶ El Museu Pedagògic Nacional es creà

³ Exposició comissariada per Quim Bonastra i Glòria Jové, professorat de la Universitat de Lleida amb la complicitat del Museu Pedagògic de Castelló i de l'Institut de Secundària Màrius Torres de Lleida.

⁴ El nom en el moment de ser creat fou Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, i fou amb la Llei de Presupostos de 1894-1895 que es va fer el canvi de nom a Museo Pedagógico Nacional per tal que inclogués tots els graus de l'educació. La informació es pot veure en OTERO, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, 1994.

⁵ Tal com escriu Eugenio Otero, biògraf de Cossío, en l'article OTERO, Eugenio. «Manuel B. Cossío's 1982 tour of European education museums», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* [Espanya], vol. 48, núm. 2 (2012), p. 197-213.

⁶ Recomanem l'article de GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «El Museo Pedagógico de Madrid a la luz de los museos europeos», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* [Espanya], núm. 2 (1983), p. 173-178.

amb l'objectiu de portar de l'exterior les darreres innovacions educatives i donar a conèixer allò que no es coneixia, esdevenint i esdevingué un projecte clau per a la renovació educativa a començament del segle xx de forma que va contribuir a la modernització dels fonaments i l'estructura educativa del país que es trobava sumits en l'aïllament pedagògic.⁷

Tant és així que el Museu neix com a resposta al precari estat en què es trobava trobaven l'educació en general i les Escoles Normals en particular. A partir dels treballs de García del Dujo es pot afirmar que l'origen i el desenvolupament del Museu apareix íntimament relacionat amb les deficiències de les Escoles Normals i de la formació del professorat, sobretot en la formació dels que formaven els futurs mestres.⁸ La seva creació inaugurava entre nosaltres una de les característiques de la pedagogia contemporània europea, la col·laboració entre la universitat i l'escola primària i l'extensió de la preocupació i preparació pedagògiques més enllà de la primera educació.⁹

Eln 1884, en la Conferència Internacional d'Educació a Londres acompanyat per Giner de los Ríos, Cossío explica en el seu discurs que es tracta, en essència, «d'un Museu Pedagògic, no d'un Museu escolar: vull dir amb això que està cridat a servir a l'educació dels mestres més que a la dels nens... el Museu ha d'ajudar a la formació dels educadors, sent centre i exposició permanent i viva de l'estat de les nostres escoles».¹⁰

El Museu Pedagògic Nacional no era només «un Museu», sinó que entre les seves parets hi havia un centre de recursos, d'investigació, de reflexió

⁷ GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía», *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* [Madrid], núm. 231-232 (2012), 279- 288. [Exemplar dedicat a: *Pensar y sentir la escuela: I jornadas de patrimonio histórico educativo*]

⁸ Part de la obra de García del Dujo està dedicada al Museu Pedagògic Nacional. Alguns dels seus treballs claus son: GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «El Museo Pedagógico y la formación del Magisterio», *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* [Madrid], núm. 111 (1982), p. 349-356.; GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver... Op. cit. p. 279.», GARCÍA DEL DUJO, Ángel. *Museo Pedagógico Nacional. Desarrollo histórico y contribuciones a la educación española contemporánea 1882-1941*. 1ª ed. Salamanca: Ediciones de la Universidad, 1984.; GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* [Salamanca], núm. 4 (1985a), p. 169-182; GARCÍA DEL DUJO, Ángel. «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional», *Bordón: Revista de pedagogía* [Madrid], núm. 258 (1985b), p. 367-384. [Exemplar dedicat a Manuel Bartolomé Cossío].

⁹ POSADA, Adolfo. «El Museo Pedagógico Nacional», *Nuestro Tiempo* [Navarra], núm. 40 (1904), p. 74-87.

¹⁰ Cossío, Manuel Bartolomé. «El Museo Pedagógico de Madrid, el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria». [Informe llegit en la Conferència Internacional d'Educació de Londres l'any 1884].

i de difusió d'aspectes essencials de l'educació. Tenia com a objectiu no només la recopilació de materials i normatives, sinó renovar la didàctica i la quotidianitat de l'escola, representant el referent fonamental en la formació dels mestres i transformació de l'educació. Calia reunir el material i portar la seva influència a les escoles per a millorar-les. És en la pròpia concepció de museu que té Cossío on es dona una translació conceptual; d'e «exposició estàtica de material per a l'ensenyança» a «procés viu que s'ha de contemplar en activitat».¹¹ Cossío tenia molt clar que la funció del museu no era tant exhibir material d'ensenyança com establir una porta d'entrada a la innovació i el canvi metodològic de les escoles i dels centres educatius. L'objectiu no seria altre que la vinculació de la institució amb el futur, en atorgar-li un paper fonamental en els projectes de reforma de país, tan vinculats amb l'educació, la ciència i les arts; en altres paraules, el museu havia d'existir per posar a prova l'estatut del ciutadà per exercir una crítica permanent del present.¹² El museu havia de ser, per tant, una eina per a l'educació i per al progrés en igualtat. La importància d'aquesta institució rau en el convenciment dels responsables del museu de centrar en la qüestió educativa la transició de la societat cap a un sistema social més equitatiu en el combat contra la desigualtat; les societats més formades són més sostenibles.¹³ Aquesta concepció del Museu Pedagògic incideix en aspectes que, avui dia, considerem indispensables en un museu: acció educativa, investigació científica, enfocament a públics diversos i projecció en el territori. Un cop més, les asseveracions de Cossío tornen a ser aclaradores: «museo pedagógico que sea una simple exposición de material es un museo muerto; y su utilidad, muy dudosa».¹⁴

Tradicionalment els Museus han contingut productes estables; el mateix Cossío es preguntava què poden aportar aquests en el procés educatiu que, per essència, és dinàmic? Des d'aquesta perspectiva, es planteja que si el Museu Pedagògic sols ha de mostrar material de forma estàtica, esdevé una paradoxa,

¹¹ B.A.H. *Caja nº 20 de Manuel B. Cossío*. Primer manuscrit sobre Museus Pedagògics referenciat per OTERO, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico... Op. cit.* p. 249

¹² ARNALDO, Javier. «El permanente esfuerzo de legitimación intelectual del museo», *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales* [Ministeri d'Educació, Cultura i Esport], núm. 9-10 (2013-2014), p. 70-85.

¹³ MATEO DE CASTRO, Javier. «El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941)». *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* [Universitat Complutense de Madrid], núm. 8 (2017), p. 83-120. [<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.003>]

¹⁴ OTERO, Eugenio. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y Biblioteca Nueva, S.L., 2007. p. 134

un contrasentit, perquè l'educació tota ella és dinàmica. Així, per a Cossío, el Museu Pedagògic real és l'escola viva que ha de poder mostrar processos i provocar encontres per aprendre a educar i ha de servir al professorat com a element crític i de reflexió sobre la seva pròpia activitat. Ni el material ni els treballs obtenen tota la seva eficàcia pedagògica sinó en el procés mateix d'actuació. Cossío es mostra plenament conscient del nou rol del museu a la societat i de les seves dificultats per desenvolupar-lo i està disposat a transformar una institució hermètica en un projecte que esdevingui una eina per a la comunicació i la transformació social.¹⁵ L'acció del Museu en aquest camp no es va limitar a l'àmbit expositiu intramurs, sinó que va transcendir els límits físics del museu, estenent la seva influència tant al llarg de la geografia com de l'estructura socioeconòmica del país.

El Museu Pedagògic Nacional va tancar el 1941 pels esdeveniments tristos que es van iniciar el 18 de juliol de 1936. A partir dels anys 80 es tornen a crear Museus Pedagògics.¹⁶ De la mateixa manera que van proliferar els Museus Pedagògics a Europa a finals del segle XIX, a la fi del segle XX han proliferat a Espanya i al món, amb l'objectiu de preservar, conservar, mostrar i generar coneixement des de la perspectiva de la història de l'educació. En el llibre *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* se'ns convida a conèixer iniciatives que converteixen els museus pedagògics en projectes vius, perquè ajudin a interpretar el passat per entendre el present i projectar el futur.¹⁷

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ La creació de la Societat Espanyola per a l'Estudi del Patrimoni Històric Educatiu (SEPHE) en l'any 2004, constitueix un moment important, podria dir-se que de consolidació en aquesta trajectòria així com les Jornades Científiques que organitza. Les primeres, van ser acollides a les dependències del Museu Pedagògic de Galícia (MUPEGA), situat a Santiago de Compostel·la, el 2005. S'han desenvolupat exposicions de material sense existir el museu. Això vol dir que alguns professors i historiadors de l'educació s'havien mobilitzat en el sentit de realitzar tasques pròpiament museogràfiques com són la recerca, localització, recollida i restauració d'objectes. Les exposicions, aparador dels objectes, van donar compte, també, d'una altra tasca fonamental vinculada a la museografia, la conservació i recuperació dels objectes. També es pot consultar el link del Museu Virtual de historia de la Educación de Murcia: <https://www.um.es/muvhe/enlaces/museos-pedagogicos/>

¹⁷ ÁLVAREZ-DOMÍNGUEZ, Pablo. *Los museos pedagógicos en España... Op. cit.*

3. MUSEU PEDAGÒGIC DE CASTELLÓ - TEIXINT XARXA, CONSTRUINT MUSEU

La idea de crear un Museu Pedagògic a les terres de Castelló neix a la Junta General que l'Associació Provincial y de la Federación del Levante del Magisterio Nacional de primera enseñanza, presidida pel mestre Vicent Artero, va celebrar el 30 de desembre de 1926.¹⁸

Des de fa ja alguns anys, la Universitat Jaume I, a través de professorat de l'antic Departament d'Educació, juntament amb representants de la Fundació Càtedra Enric Soler i Godes i els Vicerectorats de Cultura de l'UJI, ha estat treballant per definir un fons estable de caràcter històric i etnològic, duent a terme diferents actuacions destinades a la conservació, restauració i difusió del fons de l'antiga Eescola de Mmagisteri de Castelló.

Prenent aquests fets com a punt de partida, el projecte actual del Museu Pedagògic de Castelló (MPdC), impulsat per la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I l'any 2014, reprèn aquesta iniciativa amb el ferm propòsit de continuar els treballs ja començats i avançar cap a un projecte híbrid –entre les mirades historicistes, la performativitat de les arts i la reflexió crítica de la realitat– que es conforma com a motor de la innovació i el qüestionament pedagògic al seu territori.

Al disseny inicial plantejat des de l'antic Departament d'Educació se sumen diversos col·lectius i professionals de dins i de fora de la universitat, constituint una comissió de treball mixta (universitat-territori) per fer-lo realitat. El MPdC s'articula a partir de la idea de xarxa. Treballa i aspira a ser un projecte comunitari, que troba el seu veritable sentit a l'establir vincles que ajuden a enfortir i estructurar el teixit social del seu territori al voltant d'un projecte cultural sobre el nostre patrimoni educatiu. Entre els seus objectius cal destacar el compromís per la millora educativa, la valoració dels sabers que ofereix el nostre entorn, la investigació i la recuperació de la memòria educativa de les comarques de Castelló, la potenciació de l'educació patrimonial i la reflexió col·lectiva sobre els diversos corrents pedagògics al llarg de la història. A més a més, el MPdC està adherit i forma part de la «Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo».¹⁹

Durant tot aquest temps hem realitzat diferents activitats entre les que quals cal destacar el muntatge d'exposicions, tasques i projectes d'investigació,

¹⁸ La primera menció al Museo Pedagógico Provincial la trobem en el núm. 897 (04 de gener de 1927) i el núm. 898 (11 de gener de 1927) de la Revista *La Escuela*.

¹⁹ Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo: <https://sephe.org/>

catalogació dels materials del fons de l'antiga Escola de Magisteri, localització, recuperació i restauració de materials diversos i recuperació i difusió dels sabers de la història educativa dels pobles de Castelló.²⁰

El projecte actual del MPdC ha anat transitant cap a una idea de museu obert, dinàmic i transformador, amb una mirada més ampla, capaç d'interpel·lar i establir diàlegs amb la ciutadania. Així, creiem oportú inserir en les exposicions un aire performatiu per a poder sacsejar consciències i fomentar la reflexió crítica a través d'un diàleg amb els visitants. En aquest article ens centrem en una de les exposicions realitzades que encarna aquest tarannà de museu obert. El 13 d'abril de 2018 s'inaugurà a Castelló l'exposició «Nou Atles il·lustrat»,²¹ en la què es mostrà part del material que forma part del fons de l'arxiu del MPdC. Amb aquesta proposta ens endinsem en un dels reptes més interessants plantejats al MPdC: revivre la vella i provocadora idea de Manuel Bartolomé Cossío sobre el paper dels museus pedagògics en la revitalització docent i ciutadana. Així, el Museu esdevé un lloc idoni per la renovació pedagògica, la innovació docent i la interpel·lació ciutadana, generant un espai per al qüestionament i la reflexió. Per realitzar aquesta exposició hem ficat posat en relació recursos propis del MPdC amb recursos de la xarxa conformada pel Museu de Belles Arts de Castelló, l'espai cultural «Menador», l'Espai d'Art Contemporani, l'La Biblioteca de la UJI i la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la UJI. D'aquesta manera es generen diàlegs entre aquests diferents recursos. És un projecte polifònic que es construeix des de la diversitat de les veus que el componen. Mostrar per qüestionar, relacionar per provocar el pensament i encetar nous diàlegs, interaccionar per desconstruir conceptes assimilats acríticament i construir noves comprensions de la realitat.²²

²⁰ Als següents enllaços es poden consultar algunes d'aquestes activitats: l'exposició dedicada al Col·lectiu d'Ensenyants d'Ensenyants de la Plana Baixa en la dècada dels 80 «Un temps en que tot estava per fer»: <https://www.vivecastellon.com/noticiario/inauguracion-de-la-exposicion-historica-y-pedagogica-un-tiempo-en-que-todo-estaba-per-fer-27489.html>; l'exposició «Objectes migrants»: <https://www.uji.es/com/noticies/2019/2/1q/exposicio-sant-mateu/>; l'exposició «Antifranquisme i renovació pedagògica»: <https://castellonplaza.com/que-fou-dels-docents-que-feren-front-al-franquisme-amb-unapedagogia-moderna>; la restauració del patrimoni del MPdC: <https://www.uji.es/com/noticies/2019/7/1q/museu-pedagogic/>; l'exposició «20 anys de la Càtedra Enric Soler i Godes»: <https://noticiesdigitals.com/la-fundacio-catedra-enric-soler-i-godes-celebra-els-20-anys-dels-seus-premis/>

²¹ Comissariada per Quim Bonastra i Glòria Jové, professors de la Universitat de Lleida.

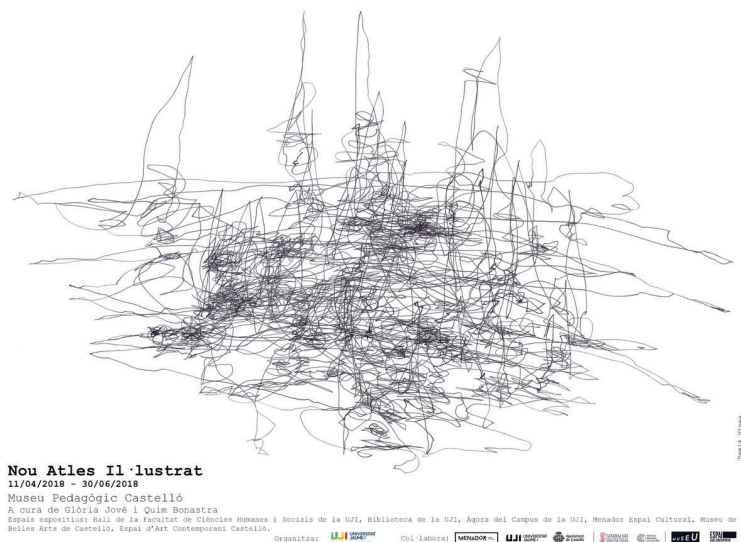
²² En el marc de l'exposició, es va realitzar un intercanvi entre els estudiants del grau de mestre de la Universitat Jaume I de Castelló i de la Universitat de Lleida, en concret amb el desplaçament dels estudiants de la Universitat de Lleida a la Universitat Jaume I de Castelló. Es pot consultar en el següent enllaç: <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=1836>

L'exposició «Nou Atles il·lustrat» parteix del concepte d'Atles. I què és un Atles sino un conjunt ordenat de mapes? De cartografies? Aquesta exposició del Museu Pedagògic de Castelló intenta problematitzar, a partir de la cartografia, la realitat educativa actual. Pretenem interpel·lar sobre el paper que la cartografia –en les seves diferents accepcions– juga en les nostres vides i els nostres territoris. El mapa és el territori? Quin és el paper que les cartografies han jugat en les nostres vides i els nostres territoris? Quina importància té la cartografia en les diferents disciplines? Com ens ajuda a interpretar i comprendre la realitat? Com limita les nostres interpretacions? Com ha contribuït en la conformació de les nostres ciutats i les formes de viure-les? Quin paper ha jugat i juga la tecnologia en aquest fet? I les xarxes socials? Quines relacions productives podem fer entre mapes i territoris? Els mapes són oberts, connectables, desmuntables, alterables, adaptables i fins i tot es poden trencar i rebre modificacions de manera constant.²³ D'aquesta manera, el terme «mapa» es pot referir a imatges molt diferents, creades amb diverses tècniques i suports, que apel·len a llenguatges visuals molt heterogenis i convencions gràfiques que han variat al llarg del temps.²⁴ És una definició àmplia, flexible i inclusiva que ens permet considerar «mapa» a coses tan diferents com un esbós a mà alçada, un full topogràfic i una obra d'art, entre d'altres, sobretot fent èmfasi en com els artistes ens ajuden a imaginar i pensar altres «mapes». Si bé és cert que l'estètica d'aquests sovint contradiu un dels principis que es demana als mapes científics; és a dir, la precisió, les imatges creades no són «menys» mapes que altres imatges cartogràfiques. Soónns sens dubte imatges cartogràfiques menys convencionals i més creatives dels territoris. Això ens porta de nou a la noció d'Atles, en especial a la que ens presenta Didi-Huberman fent referència a l'Atles d'Aby Warburg.²⁵ Per al primer, un Atles constitueix al mateix temps una forma visual del saber i una forma sàvia del veure. La seva ambivalència, que es basa en la seva impuresa fonamental tant en l'àmbit estètic com epistèmic, hibrida allò sensible, la diversitat i la multiplicitat. Aquestes, entre d'altres qüestions, ens acompanyen en el trajecte que proposem en l'exposició «Nou Atles il·lustrat».

²³ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. 2ª ed. Valencia: Pre-textos, 1995.

²⁴ LOIS, Carla. «El mapa, los mapas. Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica». *Geograficando* [Argentina], vol. 11, núm. 1 (2015).

²⁵ DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestras?* 1ª ed. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; Karlsruhe: Museum für Neue Kunst; Hamburg: Sammlung Falckenberg, 2010.



Imatge 1. Cartell de l'exposició «Nou Atles il·lustrat»²⁶

«Les regles cartogràfiques» és una de les intervencions que forma part de l'exposició. En aquesta instal·lació, els mapes procedents del fons de l'arxiu del Museu de Castelló²⁷ es van penjar per tota una sala del Menador Espai Cultural de Castelló com si es tractés d'un laberint. Entraves a la sala de l'espai cultural «el Menador» de Castelló i un gran mapa polític del continent americà et donava la benvinguda, però no de la manera que estem acostumat a percebre'l. Era una imatge que et transporta a l'obra «América invertida» de Torres García.²⁸

²⁶ Cartell de l'exposició «Nou Atles Il·lustrat». L'artista Damià Vives ha traçat la cartografia de l'itinerari entre els diferents espais que formen part de l'exposició «Nou Atles Il·lustrat». Pujats en un cotxe l'hem portat del campus de la Universitat Jaume I al museu de Belles Arts de Castelló, passant pel Menador Espai Cultural i l'Espai d'Art Contemporani de Castelló.

²⁷ Una sèrie de mapes de gran format, físics i polítics, de tots els continents: mapes de pissarra, planisferis, algun mapa de la ciutat de Castelló, etc. A tall d'exemple: Mapa mut de pissarra d'Espanya, 1930 (145 x 123,5 cm), Madrid: Eimler-Basanta-Haase S.L.; Mapa mut de pissarra d'Oceania, 1930 (145 x 123,5 cm), Madrid: Eimler-Basanta-Haase S.L.; Mapa de Castelló de la Plana, 1952 (84,5 x 74,5 cm), Institut Geogràfic i Estadístic; Mapa d'Àfrica Política, 1940-50 (2,12 x 1,72 cm), VALLARDI, Antonio (editor); MARANESI, Gabriella (autora).

²⁸ Joaquín Torres-García - «América invertida» (1943). Es tracta d'un dibuix de ploma i tinta. En el seu llibre *Universalismo constructivo* (1944) escriu:



Imatge 2: Mapa d'Amèrica surejat

Com que la instal·lació no es pot aprehendre d'un sol cop d'ull cal que l'audiència es passegi per la sala a fi de veure'n els detalls. En aquest moviment per la sala l'usuari de la instal·lació va veient les diverses superposicions que fan els mapes entre ells, creant diverses narracions que es fan i es desfan a mesura que s'hi desplacen. La intervenció pretén reflexionar sobre el que representa un mapa i la forma en què es mostren inviten a crear noves cartografies i establir nous diàlegs que ens ajuden a construir narratives que sovint han quedat invisibilitzades, atès que es convidava l'audiència a recórrer la instal·lació i fotografiar-la creant nous conjunts territorials a partir de les diverses superposicions de mapes que es podia trobar en ellatrobant-hi i compartir les fotos a Twitter i a Instagram amb el hashtag #apuntsregles.

«Nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro Norte» (p. 197)

L'obra recentment va formar part de l'exposició «Joaquín Torres-García: un moderno en la arcadia» que va tenir lloc a la fundación Telefónica de Madrid del 25 de octubre de 2015 al 15 de febrer de 2016 on plantejava: *¿Puede un mapa cambiar nuestra percepción del mundo?* La informació pot consultar-se en el següent enllaç: <https://espacio.fundaciontelefonica.com/blog/nuestro-norte-es-el-sur/>



Imatge 3: Laberint de mapes a l'espai Menador

La intervenció «Les regles cartogràfiques» conjuga els dos principis sobre els que quals s'assenta el pensament cartogràfic post-representacional.²⁹ Per una banda exerceix una part de la feina deconstructiva que intenta desemascarar aquelles veritats ocultes entre les línies del text cartogràfic; així, l'audiència, segons el punt de vista que esculli, pot veure-hi relacions de dominació econòmica, cultural o política d'uns països sobre altres, entre d'altres.³⁰ D'altra banda, veu els mapes com pràctiques, experiències, actuacions i espais.³¹ La instal·lació, com ja hem dit, no es pot aprehendre des d'un punt fix només amb la mirada, per la qual cosa, el públic necessita recórrer-la, experimentar-la i sentir-la amb tots el cos, ja que la naturalesa fragmentària de les instal·lacions necessita que els cossos de l'audiència siguin tractats com a presències en l'es-

²⁹ ROSSETTO, Tania. «Semantic Ruminations on Post-Representational Cartography», *International Journal of Cartography* [Suïssa], vol. 1, núm. 2 (2015), p. 151-167.

³⁰ HARLEY, Brian. «Deconstructing the map», *Cartographica* [Canadà], vol. 26, núm. 2 (Spring 1989), p. 1-20.

³¹ DEL CASINO, Vincent; HANNA, Stephen. «Beyond The 'Binaries': A Methodological Intervention for Interrogating Maps as Representational Practices», *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* [Canadà], vol. 4, núm. 1 (2006), p. 34-56. [<https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/727>]

pai amb tots els sentits funcionant al mateix nivell. En aquest acte el subjecte s'activa convertint-se en un subjecte descentrat, fragmentat i múltiple, com l'experiència que té de la instal·lació.³²

D'aquesta manera l'a experiència que té l'audiència de la instal·lació és la d'un món que es va configurant i reconfigurant a partir de l'experiència corporal i cognitiva a mesura que aquesta es recorre i es va fotografiant. D'aquesta manera es van creant mapes a partir dels moviments dels cossos en la instal·lació i les superposicions d'altres mapes, que es tornen una altra cosa a partir dels diferents coneixements i imatges que els seus usuaris posen en joc a l'hora de fer aquestes fotografies.

Amb aquesta experiència pretenem que el públic visqui i vegi més enllà d'uns mapes que eren material educatiu i que formen part del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló.

Aquest material cartogràfic procedent de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló es va traslladar a Lleida per ser mostrat en el marc de l'exposició «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del Món»³³ que va tenir lloc del 20 de setembre a l'1 de desembre de 2019 a la Sala Gòtica de l'Institut d'Estudis Ilerdencs. El material inicial provinent del Museu Pedagògic de Castelló ens ha permès endegar la cerca d'aquest tipus de material en el nostre territori, Lleida; Concretament en l'antiga Escola Normal i en l'institut més antic de la ciutat de Lleida, l'INS Màrius Torres, i aquesta acció ha fet palesa la necessitat d'endegar processos de classificació i catalogació del material tant en l'arxiu de la UdL com en el de l'Institut amb suport de les persones implicades.³⁴ La proposta queda emmarcada en el projecte «El museu és una escola» que desenvolupem en la formació de mestres en la Universitat de Lleida.

³² BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. 1ª ed. London: Verso, 2012.

³³ Exposició comissariada per Quim Bonastra i Glòria Jové.

³⁴ Hem engegat un projecte institucional conjuntament amb l'arxiu de la UdL anomenat «El Fons de l'Escola Normal de Lleida (1841-1950)» per a la neteja, restauració, classificació, catalogació i digitalització del material que forma part del fons de l'arxiu. El fons de l'Escola Normal de Lleida és el més antic de la Universitat de Lleida (UdL).

4. «EL MUSEU POT ESDEVENIR UNA ESCOLA?»

L'any 2015 s'intervingué la façana principal de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball social de la Universitat de Lleida de manera permanent amb l'obra «El Museo és una escola / L'artista aprèn a comunicar-se / El públic aprèn a fer connexions» de Luíís Camnitzer.³⁵ Es tracta d'una obra atípica que han adquirit diversos museus arreu del món que tenen una sensibilitat per la educació i que sol ubicar-se a la façana de l'edifici, amb la tipografia de la institució i en la llengua del país que l'acull, per tant ha estat instal·lada en diferents museus i ha estat traduïda a diferents llengües.³⁶ Aquesta ha estat la primera vegada que ha estat traduïda al català, que ha sortit de les institucions museístiques, essent i que ha estat col·locada a la Facultat on es formen les futures mestres.³⁷ El text exigeix un compromís que queda reflectit en paraules del mateix autor:

«Cuando un museo crea una situación en la que el artista aprende a comunicarse (...) pasa a ser un escenario desde el que el artista toma conciencia de que hay un público al que se está dirigiendo. Entonces lo que importa es la “obra de arte dialogando con el público”. (...) El museo o la escuela no están para ayudar a apreciar las cualidades físicas del objeto o de los libros, sino para facilitar la comunicación, la proyección y para provocar conexiones».³⁸

Aquesta intervenció a la nostra Facultat genera el projecte «El museu és una escola» que pretén que en l'imaginari de les escoles, les mestres i els mestres considerin el museu com un context real d'aprenentatge. El patrimoni i l'art han de permetre l'expansió i la construcció de coneixement conjunt així com esdevenir una eina per a la formació de mestres. Aprenem a comunicar-nos entorn de l'art i les pràctiques artístiques contemporànies, des de la inter i la transdisciplinarietat i amb el territori per tal de desenvolupar pràctiques educatives distintes, reflexives, creadores, crítiques i inclusives que ens permet

³⁵ Luis Camnitzer, artista uruguaià, considerat un dels màxims representants en l'art conceptual i en les relacions entre art i educació.

³⁶ Algunes d'aquestes intervencions son en el Museo de la Memoria de Santiago de Chile, en el Museo del Pueblo de New York, en el MALBA en Buenos Aires, etc.c...

³⁷ <https://museoesunaescola.wordpress.com/>

³⁸ CAMNITZER, Luis. *El museo es una escuela. Hospicio de Utopías fallidas*. Madrid: Museo Reina Sofia, 2018. p. 41-42. [Catàleg de l'exposició contemplada del 16 d'octubre de 2018 al 3 de març de 2019. <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/luis-camnitzer>]

a les mestres, a les futures mestres i als que formen mestres, crear situacions educatives que tenen com a objectiu reflexionar i millorar l'educació del segle xxi. D'aquesta manera els projectes que es generen en el marc del projecte «El museu és una escola» estableixen vincles entre educació, cultura, art i territori amb el clar objectiu de transformar la quotidianitat que ens envolta. L'art, en totes les seves expressions, en diferents equipaments i espais comunitaris (museus, edificis patrimonials o al carrer), esdevé l'eina central dels projectes.³⁹

Considerem que l'art –per la seva riquesa expressiva, pels múltiples interrogants que planteja i pels diferents horitzons que proposa– contribueix a la formació de persones receptives, crítiques, dialogants, imaginatives i reflexives.⁴⁰ És un potenciador de mons possibles,⁴¹ i una estratègia per poder desenvolupar pensaments rizomàtics⁴² que ens permet construir un pensament nòmada, encoratjant-nos a repensar els nostres models educatius i en conseqüència, els contextos i les pràctiques escolars i educatives.⁴³

Des d'un posicionament educatiu reflexiu, emancipador, inclusiu, creador i crític creiem que la professió docent ha de comptar amb professionals que se situïn a primera línia cultural del país, que comprenguin els processos contemporanis que s'estan duent a terme, siguin capaços de proposar contextos d'aprenentatge que permetin a l'estudiantat desenvolupar aprenentatges significatius per al seu món contemporani i que els ajudin en la millora de la condició humana i planetària.

El treball amb l'art i les pràctiques artístiques contemporànies ens permet imaginar noves possibilitats educatives. Potser en aquest esdevenir s'està construint un projecte híbrid que ens permet reconceptualitzar el Museu Pedagògic cap a un projecte motor de la innovació educativa en el territori.

³⁹ A tall d'exemple, es pot consultar el projecte desenvolupat entre l'Espai Ermengol de la Seu d'Urgell i cinc escoles del territori en el següent enllaç: <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=3193>

⁴⁰ EISNER, Elliot W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.

⁴¹ O'SULLIVAN, Simon. *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. 1ª ed. London: Palgrave Macmillan UK, 2006.

⁴² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas ... Op. cit.*

⁴³ JOVÉ, Glòria. *Maestras contemporáneas*. 1ª ed. Lleida: Publicacions de la UdL, 2017.

5. EL MATERIAL PEDAGÒGIC ESDEVÉ NÒMADA

A finals de segle XIX ja s'havia iniciat un fort fervor pel material escolar de manera que aquests irromperen en l'escena educativa i escolar. A tall d'exemple, els catàlegs comercials com Cultura Eimler Basanta Haase S. L.⁴⁴ Tot i aquesta quantitat de material, en el context de l'ILE, s'apostava perquè el mestre s'emancipés de les indústries que creaven aquests materials educatius a fi de desestabilitzar alguns dels models educatius en els què es basaven.⁴⁵ Atès que la indústria editorial sempre busca el mercat, cal que siguem les mestres les que marquem tendència tant pel que fa a la selecció dels materials utilitzats en els contextos educatius i anant més enllà, contribuint en la seva creació inclús durant el mateix procés d'aprenentatge.⁴⁶ Cossío deia que el museu no pot existir sense elements vius que analitzin el seu contingut, que l'examinin, que el desentranyen, que el critiquen, que el vivifiquen. No importa tant que el material d'ensenyament sigui pobre o ric, vell o nou sinó que el que cal és que el mestre es posi en actitud de vivificar-lo. No és material fet el que en termes generals convé a l'escola, sinó materials per anar fabricant-se en el procés gradual d'aprenentatge.⁴⁷ Cossío no era un especulador d'utopies educatives, sinó un model de saber fer. Les propostes del Museu van ser exemples vius de realitat educativa. Des de la direcció del museu hi havia la intenció d'organitzar un Museu en cada escola Normal de formació de mestres. Aquesta premissa va coincidir amb que al 1906 l'ingenierl'enginyer, matemàtic i dramaturg José Echegaray, com a ministre d'Hisenda d'un gabinet liberal, presenta a les Corts el projecte de pressupostos on fa saber que per al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes es sol·licitava un augment i que part d'ell aniria destinat a l'adquisició de material científic a les institucions docents, ja que la seva assignació ordinària era escassa per a satisfer les seves necessitats.⁴⁸ Amb aquesta acció es va iniciar una dinàmica que es va

⁴⁴ Es pot consultar a la Red digital de Colecciones de Museos d'Espanya: <http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true>

⁴⁵ GUIJARRO, Víctor. «Modernidad y fatiga en las escuelas españolas. Los instrumentos de la psicotecnia y la cultura de la eficacia en la época de la JAE» en LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. *Aulas modernas: nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. 1ª ed. Madrid: Ediciones Universidad Carlos III, 2014. p. 119-148.

⁴⁶ JOVÉ, Glòria. *Maestras contemporáneas ... Op. cit.*

⁴⁷ OTERO, Eugenio. *El maestro, la escuela ... Op. cit.*

⁴⁸ Consulteu el treball de LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. (2014a): «1906-1910. Un lustro de mejoras en el ajuar científico de los institutos y en el material para la enseñanza de la geografía» en BADANELLI, Ana María;

mantenir durant cinc anys (1906-1910): L'assignació de 100 mil pessetes als instituts d'Educació Secundària per a l'adquisició de material. Al 1911 es crea el Instituto de Material Científico depenent de la JAE que fou l'encarregat de dotar de material als centres educatius. El període 1906-1910 pot ser considerat com un moment important per a la dotació de material i equipaments als més de cinquanta instituts de secundària que existien adscrits a deu districtes universitaris.⁴⁹ La mateixa assignació i durant el mateix període es va donar a les escoles Normals, fet que els va permetre l'adquisició de material. Per part del Museu Pedagògic Nacional es se supervisava tant l'adquisició com la utilització del material en les distintes escoles normals així com es contribuiria a l'organització de museus pedagògics locals o provincials.⁵⁰ Disposar d'aquest material ens ha permès elaborar l'exposició «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món».⁵¹ Els mapes, del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló que pertany a la Universitat Jaume I de Castelló han entrat en diàleg amb el material cartogràfic de l'Institut Màrius Torres de Lleida.⁵² Com en l'exposició de Castelló, en la intervenció «Les regles cartogràfiques» hem creat un laberint fet de mapes que invita a desplaçar-s'hi i a fotografiar-los creant nous territoris.⁵³

POVEDA, María; RODRÍGUEZ, Carmen. (coords.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo, Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*. 1ª ed. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014. p. 489-497; LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. (2014b). *La importancia de una circular de 1906 para el equipamiento científico de los institutos*. Badajoz, mayo de 2014. [Comunicación presentada en VII Jornadas de Institutos Históricos de España. https://www.academia.edu/6982441/La_importancia_de_una_circular_de_1906_para_el equipamiento_cient%C3%ADfico_de_los_institutos?auto=download]

⁴⁹ En *Ibid.* podem trobar les partides assignades als diferents instituts, entre ells el de Lleida.

⁵⁰ A tall d'exemple, en la Caixa 6 de Manuel B. Cossío, carta de Fidela Ruiz, regent de l'Escola Normal de València, en què demana consell a Cossío sobre material, 16/V/1905 en OTERO, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico ... Op. cit.* També trobem una referència en el Reglamento de Escuelas Normales en el Art. 147 que diu: «En cada Escuela Normal se creará un Museo Pedagógico, donde los alumnos y maestros puedan informarse de cuantos problemas relativos a la escuela y a la enseñanza deseen conocer. El Museo se organizará de acuerdo y con la colaboración de la Inspección profesional de Primera enseñanza y los maestros nacionales. Será el archivo de realizaciones escolares y ofrecerá información completa acerca de construcciones escolares, mobiliario y material escolar, realizaciones manuales, bibliografía pedagógica, investigaciones psicológicas, etc. El Museo Pedagógico provincial debe estar en relación constante con el Museo Pedagógico Nacional, de quien recibirá sugerencias de trabajo» [Consulta de la *Revista de la Escuela Normal-Hemeroteca de la Biblioteca Nacional*, núm. 102 (març de 1934), p. 50].

⁵¹ IEE - «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món».

⁵² No hem pogut localitzar fins el moment el material cartogràfic de l'Escola Normal de Lleida.

⁵³ Per a conèixer i aprofundir sobre noves formes d'innovació en l'aprenentatge de la geografia es pot consultar LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. «La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX», publicada en LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. *Aulas modernas:*



Imatge 4: Instal·lació en el marc de l'exposició «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món»

A l'exposició realitzada a Lleida, hem invitat a tres artistes contemporanis, Walmor Correa, Roc Domingo i Maite Vilafranca, perquè ens ajudin amb la seva mirada a explorar el que pot esdevenir del diàleg i la interacció amb el material que forma part del patrimoni històric, en aquest cas un material concret, els mapes. Les seves creacions han traçat noves cartografies i noves propostes que han permès que escoles que han partit d'aquesta exposició desenvolupessin els seus projectes de treball.⁵⁴

Hem fet un ús d'aquest material amb la consciència que és un element patrimonial. La conservació, estudi i difusió del patrimoni és una obligació

nuevas perspectivas ... Op. cit. p. 77-118. [https://www.academia.edu/10388404/La_renovaci%C3%B3n_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_geograf%C3%ADa_en_las_aulas_de_bachillerato_en_los_primeros_a%C3%B1os_del_siglo_xx]

I assenyalem a Pedro Chico Rello, formador de mestres que va contribuir a la innovació de l'aprenentatge de la geografia. Es pot consultar: HERRERO, Clemente. «Pedro Chico Rello y la renovación de la enseñanza de la Geografía en el primer tercio del siglo xx», *Estudios geográficos* [Madrid], vol. 54, núm. 211 (1993), p. 237-266.

⁵⁴ Els estudiants del Grau de mestre i els estudiants del Màster de secundària de la UdL, l'escola Lluís Castells de Riudaura i l'escola Príncep de Viana de Lleida van partir de l'exposició «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món» per desenvolupar el projecte de treball durant tot el curs escolar. A tall d'exemple del que ha suposat el treball amb aquest material històric patrimonial queda recollit en la proposta educativa que s'ha desenvolupat durant tot el període de confinament a l'escola Príncep de Viana

i és una manifestació del nivell cultural de les societats. El llegat històric educatiu d'un país és un component essencial de l'educació dels ciutadans i, per, tant una part molt important del seu patrimoni.⁵⁵ Constitueix un gran dipòsit col·lectiu de la memòria educativa, cultural y i científica que és necessari preservar perquè conforma part de la nostra identitat com individus. Com qualsevol element del nostre patrimoni històric general, l'educatiu ha de ser recuperat, interpretat, situat en el seu context, valorat, conservat i difós per a coneixement de professors i estudiants i de la societat en general.⁵⁶ Algunes de les accions que s'han dut a terme queden recollides en el llibre *Ciencia e innovación en las aulas* publicat amb motiu del Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939) com és el cas del Instituto Escuela de Madrid, actual Institut Isabel la Catòlica. Amb el material que tenim i que mostrem en aquestes exposicions adoptem la frase que es planteja en l'esmentat llibre *Ciencia e innovación en las aulas*: «Què pot fer-se amb el patrimoni històric d'una institució a més de conservar-lo i mostrar-lo al públic?». ⁵⁷

Per dur a terme aquesta proposta ens ajuda la noció foucaultiana d'arxiu. Foucault, no entén l'arxiu com la suma dels textos que una cultura ha guardat al seu poder, ni tampoc les institucions que permeten registrar i conservar els discursos que es volen guardar o mantenir, sinó aquell conjunt dels discursos efectivament pronunciats. Aquest conjunt és considerat no només com un conjunt d'esdeveniments que han tingut lloc una vegada per totes i han quedat en suspens, als llímits o el purgatori de la història, sinó també com un conjunt que continua funcionant, que es transforma a través de la història, i que dona la possibilitat d'aparèixer altres discursos.⁵⁸ L'arxiu és per l'autor la

de Lleida. Es pot consultar en el següent enllaç: <https://view.genial.ly/5edf655442cda20d13c2892f/horizontal-infographic-timeline-mapa-conceptual-final-internivells>

En el marc de l'exposició, es va realitzar un intercanvi entre els estudiants del Grau de mestre de la Universitat Jaume I de Castelló i de la Universitat de Lleida, en concret amb el desplaçament dels estudiants de la Universitat Jaume I de Castelló a la Universitat de Lleida. Va coincidir amb una conferència celebrada pel professor Leoncio López-Ocón sobre el professorat i l'escola de començament del segle xx en el marc de la ILE i de l'Institut Escola. La notícia es pot consultar en: <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=3222>

⁵⁵ ESCOLANO, Agustín. *La cultura material de la escuela*. 1ª ed. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007.

⁵⁶ BERNAL, José Mariano; LÓPEZ, José Damián. *El Patrimonio científico de los IES. Un recurso didáctico para las ciencias del mundo contemporáneo*. 1ª ed. Madrid: UNED, 2009.

⁵⁷ MARÍN, Alfonso; LÓPEZ, Lucía; ARJONA, Enrique. «El uso didáctico del patrimonio histórico del Instituto-Escuela-Sección Retiro» en MARTÍNEZ, Encarnación; LÓPEZ-OCÓN, Leoncio; OSSENBACH, Gabriela. *Ciencia e innovación en las aulas con motivo del Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. 1ª ed. Madrid: CSIC-UNED, 2018. p. 327-352.

⁵⁸ FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. 1ª ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1990, 2009.

lleï del que pot ser dit a la vegada que fa que tot allò dit no quedi amuntegat en un conjunt amorf, sinó que s'agrupin creant relacions múltiples:

«En el pensamiento de Foucault, el término archivo no se refiere ni al conjunto de documentos, registros o datos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado, ni a la institución encargada de conservarlos: el archivo es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho (...) el sistema que rige la aparición de los “enunciados” como acontecimientos singulares».⁵⁹

Des d'aquesta visió entenem l'arxiu com aquell llegat que està en continu moviment, inconclús, i serà contínuament retroalimentat i reinterpretat per les interaccions que pugui provocar.

En el món de l'art, les reflexions de Foucault i Derrida⁶⁰ sobre l'arxiu han influenciat des de finals de la dècada dels setanta a una munió d'artistes, teòrics i comissaris que van a escollir l'arxiu com un mitjà d'expressió artística i que van a considerar l'obra d'art «com a arxiu».⁶¹ Ho van fer centrant la seva atenció en allò etnogràfic o micropolític i, constituint l'arxiu com un mitjà artístic propi, van intentar «transformar el material histórico oculto, fragmentario o marginal en un hecho físico y espacial caracterizado por su interactividad: los artistas del archivo convierten en físicamente presente una información histórica en ocasiones pérdida, otras desplazada».⁶² Aquests artistes treballen amb l'arxiu des d'un punt de vista literal o metafòric.⁶³ Després de la mort de Foucault, Deleuze el defineix com un «nou arxivista» i un «nou cartògraf», i ens convida a subvertir dues de les tècniques emprades fins al moment pels arxivers: «la formalización y la interpretación».⁶⁴ Aquests nous artistes-arxivers il·lustren la concepció de Foucault sobre la lògica de poder de l'arxiu i la reflexió de Deleuze sobre el treball de l'anterior, en què

⁵⁹ GUASCH, Anna María. «Los lugares de la memoria: el arte de archivar y de recordar», *Revista del Departamento de Historia del Arte* [Universitat de Barcelona], vol. 5, (2005), p. 159. [<https://revistes.ub.edu/index.php/materia/article/view/11382/14168>]

⁶⁰ Jacques Derrida, partint dels treballs de Foucault sobre l'arxiu, assenyalava en el seu text DERRIDA, Jacques. *Mal de archivo: una impresión freudiana*. 1ª ed. EUA: University of Chicago Press, 1996; que «no hi ha poder polític sense control d'arxiu, de la memòria. La democratització efectiva sempre es pot mesurar per aquest criteri essencial: la participació i l'accés a l'arxiu, la seva constitució i la seva interpretació» (p. 4).

⁶¹ GUASCH, Anna María. «Los lugares de la memoria ... *Op. cit.*»; GUASCH, Anna María. *Arte y archivo, 1920-2010: Genealogías, Tipologías y discontinuidades*. 1ª ed. Madrid: Akal-Arte contemporáneo, 2011.

⁶² *Ibid.* p. 163.

⁶³ GUASCH, Anna María. «Los lugares de la memoria ... *Op. cit.*

⁶⁴ DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 1ª ed. Madrid: Paidós, 1987. p. 27-49.

proposa una nova manera d'arxivar, transgredint a través de les seves obres, la lògica de la seva representació de la mateixa.

Les paraules de la comissària Picazo sobre la seva exposició «Bibliotecas insólitas» recolzen donen suport a aquest punt de vista:

«Bibliotecas insólitas reúne en un mismo proyecto la idea de “biblioteca infinita”, insaciable, siempre cambiante y abierta a todo tipo de conocimientos, con aportaciones realizadas por artistas contemporáneos que, a partir de finales de la década de los sesenta y hasta la actualidad, han revisado la idea de biblioteca, de archivo y del libro como fuente inagotable de conocimiento (...) como la imaginó Jorge Luis Borges, como un espacio en el que los saberes se desbordan y las incertidumbres nos abruman ante la idea de esa “biblioteca infinita” que ha persistido desde tiempo inmemorial».⁶⁵

A «La biblioteca de Babel», Borges escriu: «Yo afirmo que la Biblioteca es interminable». I ens proposa el mètode següent: «Para localizar el libro A, consultar previamente un libro B que indique el sitio de A; para localizar el libro B, consultar previamente un libro C, y así hasta lo infinito».⁶⁶

Així, i tal com proposa Borges, un llibre et porta a un altre llibre, i aquest a un altre llibre, i a vegada aquest a un altre llibre... Fent un paral·lelisme amb els materials i amb el protagonisme que aquests adquireixen en la nostra proposta metodològica, podem afirmar que un material et porta a un altre material, i aquest, a la vegada, a un altre material, i aquest, a la vegada, a un altre material..., mostrant com un material pedagògic que pertany al fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló ens porta a un altre material que pertany al fons del Institut de Secundària Màrius Torres, i al material de l'escola de Magisteri de Lleida,⁶⁷ i aquests a altres materials creats pels artistes que han participat en l'exposició i aquest a materials creats pels infants que han desenvolupat el projecte de treball a l'escola en base a l'exposició...⁶⁸

⁶⁵ PICAZO, Glòria. *Bibliotecas insólitas*. 1ª ed. Madrid: La casa encendida, 2017. [Catàleg de l'exposició].

⁶⁶ BORGES, José Luis. «La biblioteca de Babel» en BORGES, José Luis. *Ficciones*. 1ª ed. Madrid: Alianza, 1997.

⁶⁷ Tal i com hem dit, tot i que el material geogràfic i cartogràfic de l'escola Normal de Lleida no ha estat localitzat, sí ens ha portat a l'encontre amb l'arxiu i a concretar el projecte institucional anomenat «El Fons de l'Escola Normal de Lleida (1841-1950)» per a la neteja, restauració, classificació, catalogació i digitalització del material que forma part del fons de l'arxiu.

⁶⁸ Catàleg de les exposicions contemplades dins «Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món». Es pot consultar en BONAстра, Joaquim; JOVÉ, Glòria. *Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món*.

Per tractar i vivificar tot aquest material hem partit de la idea de sèrie, que ja ha estat treballada en la història de l'art per Warburg⁶⁹ i en la filosofia per Georges Didi-Huberman. La presumpció bàsica d'una sèrie és que crea claus de lectura i d'interpretació i que, per tant, un mateix mapa no comunica el mateix si és posat en dues sèries diferents. La manera en què construïm una sèrie afecta els sentits del conjunt de les imatges tant com els sentits que comuniquen cadascuna d'elles i els aspectes visibilitzats i invisibilitzats en les maneres de lectura que proposa la sèrie. L'exposició «ATLAS ¿Cómo llevar el mundo a cuestras?» comissariada per Didi-Huberman,⁷⁰ va recuperar la proposta inconclusa de Warburg i el terme «atles» per definir el muntatge que suposa una sèrie i, en evocar la mitologia grega del déu que va haver de carregar el cel i la Terra sobre l'esquena, deixa entreveure que aquestes imatges muntades a la mostra també, a la seva manera, carreguen el món sobre les seves/esquenaes. La mostra dota de dinamisme a la idea segons la qual l'atles, que es mou per principis bellugadissos i provisionals, pot suscitar inegotablement noves relacions.⁷¹

Aquest dinamisme ens permet reorganitzar i ens doóna la possibilitat de corregir, modificar i començar de nou i no és altra cosa que la possibilitat de rearmar la sèrie, de redefinir els gèneres, de reclassificar la imatge cartogràfica i de redefinir els vincles entre elles i altres imatges. La sèrie, lluny de ser una simple acumulació d'objectes singulars, és la singularitat d'una combinació possible entre moltes altres. En paraules de Walter Benjamin, enal llegir la sèrie estem invitats a llegir el mai escrit (*was nie geschrieben wurde, lesen*).

Creem series, creem mons, explorant el diàleg entre els mapes cartogràfics i amb els «mapes» traçats pels artistes, mapes creats com a obra d'art, considerant el fons de l'arxiu com una possibilitat per crear, per poder dir allò que no està dit. Hem tractat els mapes com entitats experiencials, no representacionals. Com ja hem explicat, des d'aquesta perspectiva, «un mapa és un assumpte de performance, és un espai, és una experiència, és una pràctica, és una actuació. Fem un mapa, utilitzem un mapa, traduïm un mapa, en llegim els intertextos, en reconstruïm el sentit al mateix temps que el mapa ens reconfigura el sentit de l'espai que aquest representa. Les nostres experiències corporals fan el mapa, el configuren, el reconfiguren, el subjecte i el món es descentren i les imatges

Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 2020. [http://fpiei.es/sites/default/files/cat_int_mapes.pdf]

⁶⁹ WARBURG, Aby. *Atlas Mnemosyne*. 1ª ed. Madrid: Akal, 2010.

⁷⁰ <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/atlas-como-llevar-mundo-cuestras>

⁷¹ *Ibid.*

fetes d'altres imatges, els mapes fets d'altres mapes ens mostren novament que, en l'era del bany d'imatges és impossible una imatge del món».

Des d'aquest punt de vista, els mapes i el material cartogràfic mostrat en les exposicions pretenen el diàleg i la creació de noves imatges, de noves realitats, de noves possibilitats que ens permetin ampliar la nostra concepció dels mapes i de la impossibilitat de la imatge del món.

6. PER A CONTINUAR..

La nostra proposta mostra com hem vivificat els materials del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló. Entenem el projecte curatorial i el treball del comissariat de les exposicions com un procés de vivificació i, a l'hora, de formació per als que formen mestres. Els professors implicats en la proposta formem mestres a la Universitat Jaume I de Castelló i a la Universitat de Lleida. Aquest treball amb el material pedagògic en format expositiu ens ajuda en el nostre desenvolupament professional. L'art i les pràctiques artístiques contemporànies ens hi ajuden. Aquest tipus d'exposicions permet que emergeixi allò que encara està per dir. Mostrant els materials a l'àgora, a la plaça pública i en diàleg amb pràctiques artístiques contemporànies fa que emergeixin altres possibilitats perquè, com pretenia Cossío, convertim el Museu en un organisme viu i dinàmic que contribueixi a renovar també al professorat que formen mestres.

La nostra proposta metodològica és una invitació a interpretar constantment els fons que formen part dels arxius dels museus pedagògics, creant projectes que ens connectin amb altres formes de fer museu, amb altres maneres de fer xarxa i construir territori, amb altres vies per, críticament, seguir-nos repensant com a docents, com a ciutadans i ciutadanes; repensant les institucions i els espais públics; i contribuint a la formació de mestres des d'un enfocament reflexiu, creador, crític i inclusiu. Aquesta proposta ha esdevingut tant pel MPdC de la Universitat Jaume I de Castelló com pel projecte «El museu és una escola» de la Universitat de Lleida un espai híbrid entre educació, art, cultura i territori que ens permet teixir complicitats entre els centres educatius de diferents edats i els recursos comunitaris, així com activar interaccions en la xarxa educativa del territori que repercuten en la millora de la pràctica docent. Creiem de vital importància el paper de les mestres en teixir aquestes complicitats. Els diàlegs iniciats pels artistes invitats i els projectes desenvolupats inviten a generar nous diàlegs i nous projectes

amb les escoles, amb les mestres, amb els infants i amb la comunitat que de ben segur permetran una relectura i una reescriptura del projecte inicial.

Després de l'experiència amb aquestes instal·lacions volem acabar amb les preguntes següents: seguirem continuarem veient els mapes i el material cartogràfic del fons de l'arxiu del Museu Pedagògic de Castelló com un material didàctic utilitzat en un moment determinat de la història de l'educació? O més aviat com un material que encara pot generar noves possibilitats d'aprenentatge?



Imatge 5: Instal·lació dels mapes d'Oceania com a espai de possibilitat

El Museu Pedagògic de Castelló. Una demanda dels mestres en el primer terç del segle xx

The Pedagogical Museum of castellón. A demand of the teachers in the first third century XX

Manel Martí Puig
puig@uji.es
Universitat Jaume I (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2021

Data d'acceptació: juliol de 2021

RESUM

El present article mostra l'interès i l'esforç dels mestres que exercien la seva docència en les escoles de la província de Castelló a principis del segle xx per posar en marxa el Museu Pedagògic Provincial en la capital de la Plana. Demanaven una institució que els ajudés i complimentés la mancança de formació inicial de les escoles de magisteri; volien conèixer noves metodologies que potenciaren l'ensenyament actiu i l'educació integral, on el llibre de text i la memorització no foren les úniques ferramentes pedagògiques; un lloc on poder consultar des de tractats de pedagogia fins les últimes revistes i publicacions nacionals i estrangeres; amb un servei de préstec d'exemplars, tant per a mestres com per al públic en general; i que oferirà formació als mestres, en especial als rurals. La influència dels postulats de la Institució Lliure d'Ensenyança es veu clarament reflectida en aquestes demandes. La informació que es mostra prové

de l'anàlisi dels 541 números de la Revista *La Escuela*¹ des de l'any 1912 fins l'any 1933, dipositats en el fons documental de l'arxiu municipal de Castelló, i del *Boletín de Educación*² número 4 de setembre de 1937 publicat en Castelló, de la biblioteca particular d'Enric Soler i Godes.³

PARAULES CLAU: museu pedagògic, renovació pedagògica, escola rural.

ABSTRACT

This article shows the interest and effort of teachers who taught in schools in the province of Castellón in the early twentieth century to launch the Provincial Pedagogical Museum in the capital. They asked for an institution to help them and complement the lack of training in the teaching schools; they wanted to know new methodologies that promoted active teaching and comprehensive education, where the textbook and memorization were not the only tools; a place to consult from pedagogy treatises to the latest national and

foreign magazines and publications; with a copy lending service, both for teachers and the general public; and that it would offer training to teachers, especially in rural areas. The influence of the postulates of the Free Institution of Education is clearly reflected in its demands. The information shown comes from the analysis of the 541 issues of the Magazine *La Escuela* from 1912 to 1933, deposited in the documentary collection of the municipal archive of Castellón, and the *Boletín de Educación* number 4 September 1937 published in Castellón, from the private library of Enric Soler i Godes.

KEYWORDS: pedagogical museum, pedagogical renewal, rural school.

¹ *La Escuela* era una revista setmanal que editava el «Órgano de la Asociación Provincial y de la Federación de Levante del Magisterio Nacional de 1ª Enseñanza». L'Arxiu Municipal de l'Ajuntament de Castelló té exemplars des de 1912 fins 1933.

² El *Boletín de Educación* va començar a publicar-se en maig de 1937. Tenia una periodicitat mensual i l'imprimia la papereria Plácido Gómez de Castelló. La Inspecció provincial permetia a l'habilitar de cada escola descomptar 5 pessetes per tal que els centres tingueren aquesta publicació.

³ Enric Soler i Godes, va ser alumne de Pompeu Fabra quan va estudiar magisteri en la Normal de Tarragona. Va assistir a l'escola d'Estiu de Barcelona en 1932 on va conèixer les tècniques Freinet. La influència d'aquestes tècniques i l'Escola Nova, el va animar a canviar els mètodes pedagògics del moment introduint un ensenyament participatiu de l'alumnat, va difondre l'educació a tota la societat, va fomentar el coneixement de l'entorn més immediat, del valencià i de la tècnica de la impremta amb la correspondència escolar. És un dels pioners en la introducció del moviment de renovació pedagògica en el País Valencià.

RESUMEN

El presente artículo muestra el interés y el esfuerzo de los maestros que ejercían su docencia en las escuelas de la provincia de Castellón a principios del siglo xx para poner en marcha el Museo Pedagógico Provincial en la capital. Pedían una institución que les ayudara a suplir la carencia de formación inicial de las escuelas de magisterio; querían conocer nuevas metodologías que potenciaron la enseñanza activa y la educación integral, donde el libro de texto y la memorización no fuesen las únicas herramientas pedagógicas; un lugar donde poder consultar desde tratados de pedagogía hasta las últimas revistas y publicaciones nacionales y extranjeras; con un servicio de préstamo de ejemplares, tanto para maestros como para el público en general; y que ofreciera formación a los maestros, en especial a los rurales. La influencia de los postulados de la Institución Libre de Enseñanza se ve claramente reflejada en sus demandas. La información que se muestra proviene del análisis de los 541 números de la Revista *La Escuela* desde 1912 hasta 1933, depositados en el fondo documental del archivo municipal de Castellón, y del *Boletín de Educación*, número 4 de septiembre de 1937 publicado en Castellón, de la biblioteca particular de Enric Soler i Godes.

PALABRAS CLAVE: museo pedagógico, renovación pedagógica, escuela rural.

1. ELS MUSEUS PEDAGÒGICS: ORIGEN I EVOLUCIÓ.

L'exposició universal que es va celebrar en Londres l'any 1851 va ser el punt de partida per al naixement dels museus pedagògics en crear una secció educativa en el Museu de la Indústria de Stuttgart a Alemanya després de veure la falta d'ensenyament de les aplicacions industrials. El 1857, Canadà va crear el Museu de l'Educació i Anglaterra va obrir una secció d'educació que contenia una biblioteca, mobles i material educatiu. El 1864 va ser Rússia la que va organitzar cursos, conferències, va editar materials i va col·laborar en la distribució de mobiliari escolar amb l'objectiu d'ajudar en la formació dels mestres, soldats i obrers. Després de l'exposició de París de 1867, el 1871 es va crear un museu escolar que tenia com a objectius col·leccionar llibres, material escolar i quadres. L'exposició universal de Viena de 1873 va generar el naixement dels museus de països com Àustria, Hongria, Itàlia i Suïssa. En esta mateixa línia, el 1877 va néixer el museu escolar d'Holanda; a Berlín es

va introduir la promoció de la cultura científica dels mestres amb la realització de seminaris de tipus pedagògic, i el 1880 el museu de Bèlgica fa exposicions i concursos entre el col·lectiu docent. No pensem que aquest moviment sols es va donar a Europa, ja que el 1866 els Estats Units ja tenia en marxa una oficina d'educació que va ser completada amb el museu d'educació després de l'exposició de Filadèlfia de 1876.⁴

Com podem observar, es va produir un esclat a nivell mundial creant museus relacionats amb l'educació i la pedagogia com resposta a la necessitat de millorar l'educació i formació dels docents per a respondre a les transformacions econòmiques, socials i polítiques que es produeixen al llarg del segle XIX amb la necessitat de consolidar els sistemes educatius nacionals.

L'educació passa a ser tractada com un element essencial en eixe canvi iniciat per la burgesia. A Espanya, el Museu del Prado va obrir el 1819, sent un símbol d'identitat nacional, fet que, com diu Collelldemont,⁵ és un element definitori que també compartirien el primers museus pedagògics d'altres estats.

La necessitat de donar una millor formació als mestres amb noves metodologies, la institucionalització de l'ensenyament primari o la millora de les condicions higièniques dels centres escolars, són, entre d'altres, les raons que dona García del Dujo⁶ sobre l'origen dels museus pedagògics. A estes, altres autors com Cristina Linares,⁷ afegeixen la necessitat de formar els treballadors del nou ordre capitalista, les idees positivistes de la ciència i la necessitat de generar una identitat nacional que estiguera a l'altura dels nous estats nacionals.

Un museu pedagògic, segons Ruiz Berrio,⁸ és «un establiment que comprèn una biblioteca d'obres d'educació, de legislació i administració escolars, llibres clàssics, col·leccions de materials d'ensenyança i mobiliari escolar», el museu

⁴ GARCÍA DEL DUJO, Á. «El museo pedagógico nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, n. 4 (1985), p. 169-182, p. 173.

⁵ COLLELDEMONT PUJADAS, E.; MOREU CALVO, A. C. «El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), p. 471-482, p. 472

⁶ GARCÍA DEL DUJO, Á. «El Museo Pedagógico de Madrid a la luz de los museos europeos», *Historia de la educación*, 2 (1983), p. 173-178, p. 176.

⁷ [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/museos_pedagogicos_%20museos_esc olares_museos_de_historia_de_educacion.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/museos_pedagogicos_%20museos_esc%20olares_museos_de_historia_de_educacion.pdf). Consultado: 23 de noviembre de 2020.

⁸ RUIZ BERRIO, J. «Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos», *Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 271-290, p. 280.

escolar com una col·lecció d'objectes, uns naturals i altres fabricats, destinats a proporcionar als xiquets i les xiquetes idees clares, exactes, de tot el que els rodeja. Una altra característica definitòria és que ha de ser un espai viu que responga a la realitat, que estiga relacionat amb la programació escolar, i que siga una font de recursos per a les diferents matèries.

Álvarez,⁹ després d'analitzar la classificació que fa Ruiz Berrio dels museus d'educació europeus, conclou que tots ells «eren espais de difusió de les investigacions i innovacions educatives, suplint l'espai formatiu que altres institucions no fan, com poden ser les Escoles Normals o les universitats».

2. MUSEU PEDAGÒGIC NACIONAL

El món rural i l'elevat nivell d'analfabetisme entre la població espanyola de l'últim quart del segle XIX va fer, com diu Otero,¹⁰ que el govern liberal presidit per Sagasta es plantejara millorar l'educació primària per a iniciar una transformació social, procés en el qual el col·lectiu docent tenia un paper destacat tenint en compte l'aïllament pedagògic respecte d'Europa i que accions com la prohibició de la llibertat de càtedra en les universitats eren una mostra de la necessitat de canvi.

Podem dir que un dels que va fer front a la situació educativa en España des d'una postura més progressista va ser Julián Sanz del Río després del seu viatge a Alemanya el 1843 on va conèixer l'ideari krausista. Tal com diu Lázaro¹¹ (2011), entre els valencians podem destacar Rodolfo Llopi, que «visità diverses institucions decrolyanes belgues, la Universitat del Treball de Charleroi o l'Institut Rousseau de Ginebra», a Fèlix Martí Alpera, que «assistí a cursos del Bureau International d'Education i viatjà al Museu Pedagògic de París»; Ricardo Vilar, que «visità diversos centres de França i Bèlgica per estudiar la didàctica de la llengua», o l'inspector de Castelló Isaac Faro de Vega que va visitar «diverses escoles i institucions culturals de França, Bèlgica i Suïssa». Aleshores, apareixen dos postures diferenciades, els tradicionals i els innovadors. Els primers, seguidors dels postulats de la jerarquia catòlica,

⁹ ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. «Nuevo concepto de los museos de Educación», RUIZ BERRIO, J. (Ed.). *El patrimonio Histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 144-146.

¹⁰ OTERO URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Vol. 94. Madrid: Ministerio de Educación, 1994, p. 246.

¹¹ LÁZARO LORENTE, L. «Els mestres i la renovació pedagògica al País Valencià, 1886-1976», *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, [en línia] (2001), p. 161-187.

apostaven per mantenir l'estructura social defensant un sistema de valors sustentat en metodologies tradicionals on l'alumnat té un rol passiu. Per altra banda estaven els innovadors, encapçalats per la Institució Lliure d'Ensenyança, en endavant (ILE), on la majoria dels seus membres eren burgesos liberals. Volien canviar la societat i apostaven per utilitzar metodologies noves, com diu Mateo,¹² «...que capacite al alumnado para participar de forma activa en el proceso educativo». Proposaven l'increment pressupostari i dur a la pràctica noves formes d'educar, seguint els plantejaments de pedagogs com Fröbel i Pestalozzi.

Així, la ILE, creada i dirigida per Francisco Giner de los Ríos, posa en marxa un canvi més que necessari. Junt a Manuel Bartolomé Cossío, alumne i després professor d'aquesta institució, van aportar llum al nostre sistema educatiu gràcies a les visites i els intercanvis de materials amb altres centres educatius europeus donant a conèixer metodologies, materials i noves idees entre el col·lectiu docent nacional.

Com ja hem vist abans, el naixement dels museus pedagògics respon en part a les col·leccions tant de les exposicions universals com d'altres actes, com és el cas del Museu d'Instrucció Primària de Madrid, que va replegar materials del Congrés Nacional Pedagògic de 1882,¹³ en el qual es va aprovar per unanimitat la conveniència dels Museus Pedagògics. Allí mateix, Manuel Bartolomé Cossío proposa, entre altres coses, una ensenyança activa i cíclica, el rebuig al llibre de text, una educació integral i la millora en la formació dels docents, en especial, els destinats al món rural.¹⁴

Autors com Hernández¹⁵ defensen, considerant que el director del Museu Pedagògic era Manuel Bartolomé Cossío, que aquesta institució havia nascut arran de la ILE. El reglament d'aquest museu assegurava la seua autonomia, allunyant les qüestions polítiques i dirigint tots els seus esforços a l'àmbit educatiu. Defensava la reforma de les escoles normals i de l'ensenyament primari, i era en aquest sentit en què el Museu podia i devia ajudar a fer

¹² MATEO DE CASTRO, J. «El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941)», *El Futuro del Pasado*, 8 (2017), p. 83-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.008.001.003>

¹³ GARCÍA DEL DUJO, Á. «El Museo Pedagógico de Madrid a la luz de los museos europeos», *Historia de la educación*, 2 (1983), p. 169-182, p. 177.

¹⁴ OTERO URTAZA, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa* [Vol. 94]. Madrid: Ministerio de Educación, p. 29

¹⁵ HERNÁNDEZ FRACLE, P. «Museo pedagógico nacional», *Boletín de la Anabad*, vol. 37, nº 4 (1987), p. 615-620, p. 616.

possible la renovació pedagògica.¹⁶ Açò implicava tenir els professionals que pogueren dur a terme aquesta tasca, així com posar en marxa intercanvis amb altres països europeus o el foment de la formació docent.

Amb l'objectiu de reforçar la independència del Museu, les tres seccions que tenia (didàctica, material i d'institucions complementàries) estaven cobertes per concursoposició entre mestres, inspectors, professors i catedràtics. Tant el director, com subdirector, secretari primer i segon, estaven assimilats a tots els efectes al professorat de les Escoles Normals. I el Reial Decret de 6 de maig de 1882 establia que el Museu depengués directament de la Direcció General d'Instrucció Pública, així com la creació de museus pedagògics en totes les províncies per a poder difondre les novetats pedagògiques.

Era un museu essencialment pedagògic, mostrava les novetats educatives europees, i servia més per a formar els mestres que per als alumnes. És així com Cossío el va presentar en la Conferència Internacional de Londres de 1884. A més de ser el transmissor de les novetats de l'altra part de la frontera, també feia públiques les seues pròpies investigacions i innovacions, tot compensant així les Escoles Normals i les universitats. És a partir de 1886 quan adquireix el nom de Museu Pedagògic Nacional amb l'objectiu, com diu Otero,¹⁷ de respondre als canvis que pretenia dur a terme en tots els nivells educatius nacionals.

Comptava, entre altres coses, amb una biblioteca que arregljava llibres de text per als mestres, tractats de pedagogia, de consulta i de pedagogia general; així com una secció dedicada a les revistes i publicacions periòdiques tan europees com americanes. També tenia una secció circulant per a lectors, xiquets i mestres. Replegava coses materials com ara mobiliari, plànols o altre tipus de material escolar; i realitzava, com proposa García,¹⁸ formació als docents com ara en les ciències físiques i químiques.

Malgrat que aquesta activitat docent va anar minvant en la dècada dels anys vint del passat segle, amb un nombre menor de publicacions i accions formatives, deixant d'organitzar les colònies escolars i reduint la seua tasca a les funcions informatives i de biblioteca; la flama encesa per Cossío no s'apagava, ja que alguns mestres castellanencs, convençuts del que defensava i proposava el director del Museu Pedagògic Nacional, volien seguir els seus passos i fer possible en la seua província una nova realitat educativa.

¹⁶ OTERO URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío... op. cit.* p. 255

¹⁷ OTERO URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío... op. cit.* p. 198.

¹⁸ GARCÍA DEL DUJO, Á. *El museo pedagógico nacional... op. cit.* p. 173.

3. MUSEU PEDAGÒGIC PROVINCIAL DE CASTELLÓ

Ja en la primera part del segle xx la situació educativa és més que preocupant a les escoles d'arreu del país, i en especial a les rurals, on les de Castelló en són un exemple. Com afirma García,¹⁹ «dentro del orden social era considerado un gasto superfluo e incluso pernicioso el dedicado a cualquier educación que se extendiera a las clases trabajadoras, campesinas u obreras, más allá de los rudimentos básicos que les permitieran cumplir sus funciones». A més a més, segons Mateo,²⁰ més de la tercera part dels mestres, «carecía de la titulación correspondiente, y la inmensa mayoría vivía con sueldos mezquinos». Al que calia afegir «la limitadísima formación que recibían los docentes en las Escuelas Normales», la falta d'escoles «estimado en más de 4.000; las condiciones de habitabilidad –luz, calefacción, espacio y mobiliario, etc.– de las existentes y la práctica ausencia de materiales de enseñanza». Tots aquests factors impediéren «la aplicación práctica de los contenidos teóricos y reducía la educación a la transmisión unidireccional de contenidos, que debían retenerse no a través de su comprensión y puesta en práctica, sino únicamente mediante la repetición memorística».

Davant d'una realitat tan dura, i convençuts els docents dels postulats de la ILE, hi ha exemples de com des de les províncies es veia amb esperança la posada en marxa d'una institució que podia millorar la seua tasca docent i ajudar unes classes socials oblidades per les polítiques estatals. Així, en el mes de març de 1924, Ramón Ramia,²¹ mestre rural de les Coves de Vinromà, localitat situada en l'interior de la província de Castelló, escriu un article en la revista *La Escuela*, que es va publicar el dia 26, en el qual informava els seus companys de professió que ja feia un any que funcionava el museu pedagògic de Còrdova amb molt bons resultats. El seguien quant a la seua creació els de

¹⁹ GARCÍA, M. «Días de emoción intensa. Sobre el entusiasmo y sus propietarios», *Historia y Memoria de la Educación*, 2 (2015), p. 73-96.

²⁰ MATEO DE CASTRO, J. El museo: un espacio educativo para la igualdad social... *op. cit.*, p. 89.

²¹ Ramón Ramia Querol, mestre republicà, va ser militant i fundador de la FETE valenciana, va formar part de l'ala marxista del sindicat, va participar en la creació del Front Únic de Magisteri Nacional, va exercir en les Coves de Vinromà durant 12 anys (1918-1930), on va ser premiat pel Ministeri d'Instrucció Pública per crear la Mutualitat Escolar. Coneixedor de les noves metodologies va aplicar la tècnica Freinet, i els centres d'interès de Decroly. En 1936 és nomenat director de l'escola annexa de la Normal de València i el 1937 va ser Conseller Mestre del Consell Nacional d'Assistència Social; participà en les evacuacions de xiquets i xiquets per la Guerra Civil. Després d'estar dos anys en presó va sobreviure fent classes fins que el 1969 el van readmetre com a mestre un any abans de jubilar-se.

Palma i el de Santander. La importància que li dona a la creació d'una xarxa de museus pedagògics demostra que en el cas de Castelló encara s'estava gestant.

Esta marcha triunfante que sigue la institución nos aumenta la esperanza de que las proposiciones que, en última Junta General de nuestra asociación, se hicieron sobre este punto, lleguen a ser aceptadas y veamos pronto comenzar los trabajos de organización.

Feia un al·legat demanant i posant blanc sobre negre el fet que destacats personatges del món educatiu no s'implicaren molt més accelerant la creació i posada en marxa del Museu Pedagògic de Castelló, queixa que podem veure en escrits posteriors.

No podemos callar nuestro dolor al ver que, ante ese movimiento que se hace general para establecer los museos pedagógicos provinciales, quedamos nosotros mudos e indiferentes, siendo así que comprendemos lo que valen, que lo sentimos y deseamos. Extrañamos muchísimo que aquellos a quienes en tantas ocasiones admiramos y seguimos en sus escritos sobre todos los problemas de la Escuela, no hayan salido de su quietismo y comiencen la campaña que en nuestra provincia se necesita para convertir en realidad lo que sigue siendo un deseo.

La necessitat que foren personatges rellevants del món educatiu qui ressaltaren els valors i potencialitats d'aquesta institució, és manifesta, ja que considerava que la seua influència podia ajudar que el col·lectiu docent apostara pel Museu. Açò donaria valor i importància a l'educació.

Ellos son quienes han de formar la opinión y decidir a todos los maestros para que apoyen y trabajen en pro de esta obra que abarca todas nuestras cuestiones, que por la trascendencia de sus actos y el significado de todos los elementos que ha de atraer para el desarrollo de su vasto programa, alcanzará un concepto digno de clase y le ha de conservar aquel prestigio y dignidad que corresponde a la alta misión que la sociedad le confía.

Dos anys més tard, tornem a trobar un article del mateix mestre en la mateixa revista del 12 de maig de 1926 (mostra de la seua implicació i interès per l'educació), en el qual podem veure que la demanda de creació del museu

pedagògic provincial no va ser atesa i sol·licitava molta més implicació a la Directiva i Permanent de l'Associació Provincial de l'Ensenyament.²²

Con gran placer recordamos la asamblea y cursillo de perfeccionamiento que tuvieron lugar en la capital de la provincia en los últimos años y que tanto contribuyeron a mejorar la opinión que del Magisterio tenía el pueblo.

Les accions dutes a terme van empoderar el col·lectiu docent i els van mostrar metodologies i tècniques noves que de segur els ajudarien a la millora de la seua tasca docent.

Con estos actos, los maestros de la provincia aumentaron sus inquietudes por el mejoramiento profesional en todos los órdenes y salieron sugestionados por las nuevas orientaciones que los documentos ponentes y oradores supieron transmitir con el calor de su convicción, de manera elocuente y a veces práctica.

Destacava que al docent li feien falta actuacions com les descrites per a mantenir un nivell de coneixements pedagògics i didàctics que estigueren a l'altura de les necessitats i li ajudaren a estar actualitzat quant a nous corrents pedagògics.

El Maestro, por lo general, necesita un orientador permanente, un complemento de la alta Inspección, de los libros, la prensa, las asambleas y cursillos.

Per a ell, com a mestre de poble que era, defensava i feia pública la necessitat urgent de trobar a Castelló el que ja demanava dos anys abans.

El maestro rural, sobre todo, necesita, poder encontrar en sus visitas a la capital de la provincia, entre otras cosas, lo que con tanta

²² El moviment associacionista del magisteri es va conformar dins del marc de la constitució i el desenvolupament de l'escola nacional, fet que va passar al llarg del primer quart del segle xx. Període en el qual es buscava la regeneració nacional, i en el discurs dels polítics, amb independència de la tendència que foren, apareixia sempre l'exaltació de l'escola i el mestre com a vehicle i protagonista de la formació de la pàtria. Açò va donar lloc a una escola primària amb un caràcter nacional. La mesura més característica d'aquest model era que l'Estat finançava totes les despeses de la primera ensenyança, generant la independència del mestre respecte dels òrgans polítics i administratius locals, augmentant-los el sou, establint un sistema d'ascensos sense haver de canviar d'escola, creant un grup d'inspectors de caràcter tècnic i establint escoles graduades. Podem dir que el reformisme cultural i social, i les reivindicacions corporatives del magisteri, van ser els dos eixos fonamentals que van marcar el creixement i la consolidació de l'escola primària de l'època.

insistencia viene pidiendo año tras año el ínclito amigo Sanchís,²³ el Museo Pedagógico, el centro formado por cuantos se entregan a la obra de la educación del pueblo y los que de alguna manera prestan su cooperación a la misma.

Sol·licitava tenir, com tenien altres mestres d'altres províncies, una institució de referència que els ajudés en les tasques educatives i els millorés la situació penosa en què es trobaven.

Precisa que los maestros de esta provincia, al igual que los de Córdoba, Santander y otras provincias, tengamos en la capital lo que no podemos hallar en el pueblo, en la obra individual y en los libros, que sea fruto del esfuerzo colectivo, de la aportación común.

Pensava que tots els companys de professió estarien interessats com ell estava a tenir una institució pionera en l'àmbit educatiu que els ajudaria a estar actualitzats pedagògicament parlant, el que tindria com a resultat una millor educació.

¿Quién no querrá en sus visitas a Castellón poder deleitarse unas horas en el MUSEO para poder «ver material» para la enseñanza de las distintas materias escolares, que dicho centro tendrá en exposición permanente?

Considerava que compartir els materials elaborats era bàsic per a conèixer què s'estava fent, així com per a ajudar els docents a veure què podien fer en el futur.

¿Quién duda que a todos sería sumamente grato ver y contrastar con sana intención, los trabajos que las escuelas de la provincia, incluso la Normal, aportarían al mismo?

En esta línia també defensava la necessitat de conèixer les publicacions fetes quant a llibres i materials editats, i la importància que estiguera fet per una institució de reconegut prestigi i de referència provincial.

¿No sería conveniente a todos poder conocer las obras escolares de todas las casas editoras españolas, con solo pedir las el MUSEO?

²³ José Sánchez Asensi (1883-1962), com a mestre empenedor i reformista, entre altres coses va crear una biblioteca infantil el 1916 i la Mutualitat Escolar el 1924 amb la voluntat d'ajudar l'alumnat amb necessitats. Al final de la Guerra Civil va passar a ser el director del «Grupo Escolar Ejército» de Castelló.

La comparació amb la capital andalusa demostrava l'interès per aconseguir aquesta institució, i destacava l'ajuda que podia prestar a un col·lectiu docent caracteritzat per uns sous baixos.

¿Y qué de extraño tiene aquí, como en Córdoba, consiguiera la Inspección cuál es su manifiesto deseo, concentrar en el Museo de la capital las Bibliotecas circulantes, que con la propia del Museo, irradiara sus libros por toda la provincia, para que con solo los gastos de correo pudiera el Maestro leer aquellas obras que hoy no lee, o si lo hace, tiene que gastar en ellas más de lo que el reducido sueldo le permite en activo?

En l'article trobem la seua proposta de coses que el Museu podria fer en benefici del magisteri provincial, augmentant la cultura i orientació de la classe, a mesura que passava de ser un òrgan passiu a actiu. I seguia dubtant, com en l'anterior article, veient tots els beneficis que aportaria, que hi haguera cap mestre que no volgués que el Museu Pedagògic Provincial fora una realitat.

Creemos sin miedo a equivocarnos, que no habrá ningún compañero que no desee la organización de este organismo, que no se le ha de exigir ningún dispendio.

Si estos postulats eren certs i compartits per tots, continuava sense poder entendre ni les raons ni els motius pels quals no es materialitzava la seua proposta.

Y siendo así, ¿cómo se suceden los tiempos y con ellos pasan por la Directiva de nuestra Asociación y por la Sección de Cultura prestigiosos compañeros, llenos como la Inspección de ideales y deseos de conseguir una más rápida renovación, sin que llegue a tener efectividad el anhelado Museos Pedagógico Provincial?

Al mateix temps, i una vegada més, reconeixia que per a posar en marxa esta institució era bàsic que els seus companys de professió, i tot el col·lectiu docent que vivia a Castelló, havia d'implicar-s'hi molt més.

A nadie se le oculta que el funcionamiento del Museo y sobre todo, el periodo de organización del mismo, exige se consagren con fé y entusiasmo todos los compañeros jóvenes de espíritu y de una manera especial los residentes en la capital, únicos que continuamente podrían acudir para dar su impulso generoso y fecundo al nuevo santuario del Maestro.

Els motius de la inactivitat i la no materialització de la institució que durant tant de temps havia defensat, els situava en la falta de motivació i d'implicació del col·lectiu docent, mostrant d'aquesta manera la desunió existent malgrat les penoses condicions en les quals es trobaven.

Tal vez la falta de entusiasmo que les impulsase al ofrecimiento, sea la causa de que nuestros representantes de la Directiva y Permanente hayan tenido siempre miedo al frío de la soledad y dejaran rodar el tiempo suspirando por otro mejor y de menos indiferencia para llevar a cabo la creación de esta obra de verdadera devoción.

Acaba l'article demanant de forma explícita la participació dels companys i d'un destacat docent provincial per a restablir i posar en la palestra altra vegada la institució que tant anhelava.

Desposeídos de otra intención que la de encarecer, en cuanto sea posible, la llamada que nuestro singular amigo Sánchez hace a la actual Permanente y rogar a la vez a los distinguidos compañeros de la capital tomen con ánimo resuelto la organización del Museo, que tanta transcendencia tendría para la obra escolar de la provincia, esperemos con impaciencia.

El 9 de juny del mateix any apareixia un article en la mateixa revista, signat pel mestre Lorenzo Ferrer, en el qual recordava que dos significatius companys demanaven que es posés en marxa la institució que havia de millorar el magisteri provincial de Castelló.

Los cultísimos y muy queridos amigos Sánchez Asensi y Ramia Querol, nos llaman en forma dulce, como ellos saben hacerlo, para que llevemos nuestras actividades a crear un Museo pedagógico en esta capital.

Recordant les paraules del primer, destaca que l'objectiu principal de la proposta era que tant el centre escolar com els seus alumnes es veren beneficiats.

Como dice Sánchez Asensi, el norte de nuestras Directivas ha sido no hacer distinción entre las concepciones suyas y las que se le presentaban, y en ello somos una continuación: nosotros rechazamos los exclusivismos; en los asuntos solamente buscamos beneficiar a la colectividad, al niño y a la escuela; el mismo cariño nos merecen las

proposiciones de los asociados, que las emanadas de la Directiva; sólo nos fijamos en la bondad de ellas.

Mostra la confiança en el Museu Pedagògic Provincial, en considerar-lo una de les ferramentes més destacades per a la millora docent i generadora de coneixements dels mestres castellonencs.

¿Hablar de las excelencias de esta obra? Ella se alaba por sí sola y no necesita de que nadie la ensalce.

Així mateix reforça la idea anterior animant i deixant clar que els docents havien de donar suport a la construcció del Museu, ja que aquesta institució possibilitaria la seua excel·lència.

Todo lo que signifique orientación de la clase, aumento de cultura, renovación, inquietudes, en una palabra, mejoramiento del Maestro y de la escuela, es tan íntimo, tan de casa, que necesariamente ha de llevar siempre consigo nuestra simpatía y, desde luego, todos debemos estar dispuestos a contribuir con el granito de arena a su realización.

Malgrat no poder comptar amb el Museu, dona a conèixer un fet molt destacat, i és la possibilitat de tenir en la capital un altre element que també ajudaria a la formació pública i a la tasca docent, i, pot ser, seria l'avantsala del futur Museu.

La Inspección de 1ª enseñanza y Comisión Permanente, de acuerdo. Están haciendo gestiones encaminadas a que el Ministerio autorice para centralizar en la capital la Biblioteca circulante, buscando, a la vez un local en condiciones para poder instalarla. Si esto se consiguiera, ya teníamos la base; después se reduciría a que fuésemos agrandando la esfera, laborando todos con entusiasmo, y así como la gota continua llega a horadar la roca, nosotros iríamos aportando un día y otro ejemplares variados, recogidos en las diferentes poblaciones de la provincia, para hacer luego intercambios con otras, aprovecharíamos la generosidad de algunos autores e industriales; solicitaríamos las excelentes obras que edita y regala el Museo Pedagógico nacional; en fin, poco a poco se engancharía la Institución y, sin cesar, llegaríamos a conseguir lo que anhelamos.

Planteja tasques a dur a terme quan el Museu Pedagògic de Castelló ja funcionara, i superaven en molt les exposicions estàtiques d'obres escolars.

Con los trabajos ejecutados en las diferentes escuelas, creo debería hacerse algo más que exhibirlos en el Museo. Al reunirse los asociados en Juntas Generales, convendría celebrar conversas pedagógicas, o simplemente charlas familiares, en las que también tomaría parte la Inspección; y con los trabajos a la vista, se pondrían de manifiesto los modelos empleados y resultados obtenidos; se irían aclarando dudas y corrigiendo defectos, aportando cada uno las observaciones personales apreciadas en su cotidiana labor, para ir depurándolo todo, con lo cual, insensiblemente, se realizaría una verdadera y continua renovación.

Ramón Ramia,²⁴ escrivia un article en el qual informava que una província gallega havia aconseguit posar en marxa la institució que tant ell com altres mestres castellonencs desitjaven tenir en la seua capital.

Es ahora «La Coruña» la afortunada provincia que ha conseguido el logro de sus ideales pedagógicos, en cuanto a la organización del Museo Pedagógico se refiere.

Les seues paraules pretenien conscienciar els companys de professió, i al mateix temps, motivar-los a iniciar accions que havien de tenir com a fruit l'anhelat Museu Pedagògic Provincial.

Con esta obra han podido dar los entusiastas compañeros coruñeses, una prueba más ante el pueblo, de que toda su preocupación por los problemas escolares no se traduce solamente en promesas en forma de frases más o menos floridas que llenen columnas en la prensa o den lucimiento al conferenciante, sino que presentan algo real, útil y de grandes rendimientos inmediatos, aunque para ello, claro está, precise la actuación de todos o la mayor parte de los Maestros de la provincia.

Una mostra de la importància del Museu era que aquest ajudaria a maximitzar accions que d'altra forma hagueren tingut un menor ressò.

Su apertura, que tiene lugar el día de la «Fiesta del Libro», será de una doble solemnidad por hacerla coincidir con una exposición de problemas escolares. Para los Maestros coruñeses tiene virtualidad la «Fiesta del Libro» del presente año, pues con el Museo les proporciona su Biblioteca Provincial.

²⁴ RAMIA, R. «El Museo Pedagógico Nacional», *La Escuela*. Num. 889, Año XIV (1926), p. 4.

A més a més, acaba l'article amb una doble intenció, en primer lloc transmetre un missatge d'esperança al col·lectiu docent, i l'altra, la d'informar els lectors de les accions que s'estaven duent a terme per aconseguir tan desitjat objectiu.

Nosotros también esperamos ver satisfechos nuestros deseos pues, desde la sesión de nuestra Permanente en 26 de mayo último, se lleva a las gestiones para conseguirlo en nuestra provincia, y, aunque no hemos podido experimentar el placer de saber el resultado obtenido hasta ahora, confiamos se dará un impulso definitivo en la próxima Junta General.

Tot pareixia anar endavant, i el 16 de març de 1927 veiem publicada, en la secció de notícies de la revista *la Escuela*, una nota sense autor en què un dels més importants defensors del Museu presentava un pla per a la nova institució.

El ilustrado maestro de Vinaroz D. José Sanchiz nos envía un proyecto de Museo Pedagógico.

El 23 del mateix mes i any, apareix un article²⁵ en aquesta revista, en resposta a Ramón Ramia i a Francisca Sorní,²⁶ en el qual el primer que feia era respondre a les seues cartes i agrair-los la perseverança en la correspondència demanant que es fera realitat el Museu Pedagògic Provincial; i en segon lloc, informava dels acords als quals s'havia arribat.

En la última Junta general, se rogó en consideración la propuesta y adquirió problema oficial, y el Presidente, nuestro buen amigo Artero, tuvo la deferencia de comunicarnos que la Presidencia hacía suya la propuesta y que se nos confería honrosa distinción de presentar la propuesta para estudiarla y llevarla a la realidad.

La importància dels personatges que estaven en el projecte era un fet destacat per a Sanchiz, i així ho feia explícit en el mateix text.

Tenemos la seguridad de que con tan buenos padrinos como lo son los compañeros que integran la Permanente y la Sección de Cultura,

²⁵ SÁNCHEZ ASENSI, J. «Museo Pedagógico Provincial», *La Escuela*, Año XV, Núm. 908 (1927), Castellón.

²⁶ Francisca Sorní Santolaria, va ser una de les quinze alumnes de la primera promoció de grau elemental del curs 1868-1869 de la Normal de València, i una de les 7 que va exercir. Va ser mestra de Càlig (Castelló). Defensora, junt a Ramón Ramia, del Museu Pedagògic Provincial.

el Museo será fecundo en realizaciones que serán acicate para producir más y mejor en la función docente y contribuirá a que se rinda por parte de autoridades y pueblo, justicia a los relevantes méritos del Magisterio público.

Degut a la insignificança pròpia i amb el dubte d'encertar en la redacció de les bases per a posar en marxa el Museu, proposava les accions i finalitats de la futura entitat. El primer al que feia referència era al mobiliari.

Exposición de moblaje y decoración escolar y de material de enseñanza. (Las casas editoriales y constructoras podrían dejar en calidad de depósito, mobiliario, aparatos, etc., sería un reclamo eficaz).

Els llibres i els materials editats eren el segon dels aspectes a desenvolupar en les accions que podria fer el Museu.

Biblioteca circulante de carácter provisional, de obras nacionales y extranjeras, con préstamos por plazos de quince días, renovables en casos excepcionales como preparación de temas, ponencias, estudios bibliográficos, etc. (Todos los maestros de la provincia podríamos prestar o donar obras).

Com que consideraven fonamental el coneixement d'altres realitats i la necessitat d'estar informats del que hi havia fora de la seua escola, proposaven que el Museu tinguera a la disposició dels mestres revistes especialitzades en educació.

Servicio de la prensa profesional – toda la del cambio con La Escuela- revista de Pedagogía, Revista de Escuelas Normales, La Enseñanza. Los Anales de pueblos de habla española y francesa; periódicos escolares e infantiles, etc.

Al mateix temps, la seua proposta preveia l'apartat burocràtic, ja que en l'escola no sols es feien tasques docents, també hi ha aspectes administratius que s'havien de resoldre. L'organització i gaudi del temps lliure d'una forma ordenada i pedagògica també es tenia en compte en les funcions proposades.

Servicio de información y estadística para auxiliar la obra del Estado y responder a las consultas de las autoridades y de los maestros. Organización y dirección de las colonias escolares de vacaciones.

Les accions formatives per als mestres eren fonamentals dins de les tasques que es proposaven dur a terme en el Museu. La possibilitat de participar

en diferents laboratoris ajudaria en la tasca docent dels mestres, motiu pel qual també es preveia en les tasques d'aquesta institució, així com el futur professional dels estudiants.

Organización de conferencias -Ateneo pedagógico- cursos breves sobre cuestiones y problemas de enseñanza, métodos, ensayos, etc.; misiones pedagógicas y centros de colaboración. Iniciar laboratorios de Física, Química, Psicología experimental, Museo de Historia Natural. Índices de orientación profesional.

La possibilitat de tenir recursos audiovisuals a l'abast del professorat, els possibilitava entrar en un món molt més motivador per als alumnes. I l'organització de mostres dels materials elaborats per les diferents escoles seria un element exemplar per als docents en veure noves possibilitats de tasques a dur a terme.

Depósito de «films», postales, dispositivas, ejemplares de Historia Natural y de productos de la industria, dispuesto todo esto para el servicio de intercambio, tan necesario en los momentos actuales en que muchas escuelas tienen aparatos adecuados y sienten la inquietud de formar su Museo. Exposiciones escolares por partidos o por regiones dentro de la provincia, como propone el admirado Lillo Rodelgo.

I acaba les seues propostes fent pública la necessitat de coordinació entre totes les entitats i elements que estan en l'escola. També reconeixia que pot ser el que proposava no fora prou ampli i, així, aspectes que podien ser interessants, els deixava la porta oberta a preveure noves propostes.

Nexo entre la Escuela Normal, Inspección, Sección administrativa y Magisterio. No sabemos si el programa es omnímodo, es decir, si lo abraza y comprende todo; de no abrazar y comprender todo lo que debe estructura el organismo, doctores hay en la clase, que sabrán completar las bases y al contrario, si nos excedimos y precisa la poda, suficiente discreción reconocemos en la Permanente para que haga el expurgo que proceda.

Per a més informació fa referència a la normativa que havia regulat la creació d'altres Museus Provincials així com la possibilitat de comunicar-s'hi.

Si se estima pertinente, recomendamos la lectura de la R.O. del 8 de octubre último, sobre el Museo Pedagógico de La Coruña (R.O. del

Ministerio correspondiente al 27 de noviembre) y si se desean acopiar más datos requiéranse a los Museos de Palma de Mallorca y La Coruña.

De totes les accions proposades, n'hi ha una que té especial consideració, ja que li dona un paper destacat per a mostrar el món educatiu a la societat en general:

En un punto hacemos hincapié; en el de las exposiciones escolares y lo destacamos porque ellas además de evidenciar la manera de hacer, que es renovada constantemente por la sugestión de frecuentes lecturas e insinuaciones de la Inspección, será el baremo demostrador de la labor intensa que el Magisterio realiza para contribuir al resurgimiento de España; será un grafismo que anulará el pobre concepto que de nosotros se tiene; serán normativas para unos, sugerentes para otros; formularán la ecuación de un valer que se nos regate; se nos verá «de cerca» llevando la escuela al pueblo; el Museo será una cosa viva y para el anabolismo del Museo, solo requiérase VOLUNTAD...

Sánchez acaba l'article citant un destacat escriptor, i arenga els docents a posarse en marxa i apostar pel Museu Pedagògic Provincial.

Rememórese lo que dice Azorín en su novela «La Voluntad»: «En las viejas catedrales, el pueblo fervoroso abre los cimientos de sus templos, talla las piedras, levanta los muros, cierra los arcos, pinta las vidrieras, forja las rejas, estofa los retablos, palpita, vibra, gime en pía comunión con la obra magna».

El dia 30 de març de 1927 eixia publicat a la revista *La Escuela* l'acord de la Junta sobre la creació del Museu Pedagògic Provincial, així com la possibilitat de matisar les propostes fetes pel mestre de Vinaròs.

Siendo de interés general que en los asuntos de la Asociación intervengan todos los maestros que así lo deseen, la Permanente ha creído conveniente dar un plazo de un mes, al objeto de que los compañeros asociados, formulen aquellas modificaciones, alteraciones o enmiendas que estimen pertinentes al proyecto formulado por el ponente Sr. Sánchez. Con las observaciones de los maestros y con los datos que se reciban de Palma de Mallorca y de La Coruña, la Comisión Permanente estructurará el correspondiente Reglamento y procurará dar forma a un anhelo justamente sentido por un importante sector de nuestra asociación.

Malgrat parèixer que ja era imminent la creació del Museu Pedagògic de Castelló, en el *Boletín de Educación*,²⁷ veiem que la realitat és una altra ben diferent de la que semblava. El mestre José Sánchiz Asensi escrivia, l'agost de 1937, un article que comença fent un recorregut pels números publicats en la revista *La Escuela*, el 9 de juny de 1926 de Lorenzo Ferrer; l'acord de la Junta general de desembre de 1926, en la qual Francisca Sorní i Ramón Ramia van defensar la necessitat de crear el Museu, i la deferència del president de la mateixa, Vicente Artero, de comunicar a la Permanent que feia seua la proposta.

Teníamos entonces la seguridad de que con tan buenos padrinos el Museo por el que con tesón hemos propugnado sería fecundo en realizaciones que serían acicate para producir más y mejor en la función docente y contribuiría a que se rindiera, por parte de autoridades y pueblo, justicia a los relevantes méritos del Magisterio español.

Després explícita de forma clara les mateixes accions i finalitats que havia de dur a terme el futur Museu Pedagògic de Castelló. I deixa clara la decepció per no tenir ja en marxa la institució per la qual tant havia lluitat.

Esto, casi íntegramente, lo escribíamos en Marzo de 1927. Ha pasado una década y seguimos creyendo que tiene palpitante actualidad y así nos lo han corroborado los camaradas que forman el C.E. de la F.E.T.E.²⁸ en nuestra provincia y el Director Provincial de Enseñanza, quienes con palabras de aliento y la promesa de eficaz ayuda nos estimulan para que no cejemos en el empeño que tantos años ha que nos obsesiona, y que mereció ser aprobado en toda su integridad por la Permanente de la A.P.²⁹ en sesión celebrada el 4 de junio de 1927.

4. CONCLUSIÓ

Els processos de renovació pedagògica, determinats per la participació i el compromís actiu del professorat, van sorgir malgrat les condicions, tant de vida com professionals del col·lectiu docent. Podem dir que l'aïllament dels

²⁷ SÁNCCHIZ ASENSI, J. «El Museo Pedagógico Provincial», *Boletín de Educación*, n. 4 (1937). Castellón.

²⁸ C.E. de la F.E.T.E (Comissió d'Educació de la Federació Estatal de Treballadors de l'Ensenyament)

²⁹ A.P. (Associació Provincial)

docents rurals va dificultar aquests processos de renovació en afavorir la rutina pedagògica, limitant-los moltes vegades a les zones urbanes.

La necessitat, i la voluntat de reforma, d'un sistema educatiu que no garantia el dret a l'educació, amb una baixa qualitat, unes deficients infraestructures i una nefasta organització educativa, feia que foren els propis mestres els que demanaren i dugueren a terme accions i reformes que li corresponien a l'Estat. Dificilment es podia millorar la situació educativa si els propis ensenyants no milloraven la seva preparació professional i cultural, i feien pròpia la renovació pedagògica.

Les idees krausistes portades per Julián Sanz del Río, junt amb els plantejaments de reconeguts pedagogs com Decroly, Fröbel, Montessori, Pestalozzi, o les propostes defensades per la ILE com l'educació integral, els jocs, les excursions, el treball manual, la coeducació, o el laïcisme, entre d'altres, van deixar el seu pòsit en alguns membres del col·lectiu docent, els quals, conscients de la situació i la seua manca de formació bàsica oferida per les Escoles Normals, defensaven la creació dels Museus Pedagògics Provincials.

El cas del col·lectiu docent de Castelló és una mostra de les necessitats, mancances i demandes d'aquest sector en les primeres dècades del segle xx. Alguns veien en aquestes institucions la manera de mitigar, compensar i inclús esmenar eixes carències per a donar el valor que li corresponia a una funció docent tan desprestigiada socialment.

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. Doctor en Pedagogia (Premi Extraordinari). Professor Titular d'Història de l'Educació del Departament de Teoria i Història de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat de Sevilla. Membre fundador, coordinador tècnic i secretari del Museu Pedagògic de la Facultat de Ciències de l'Educació de la mateixa universitat. Secretari de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (2012-2020). Membre de la SEPHE, SEDHE i SIPSE. Ha participat en diferents projectes d'investigació d'R+D+I nacionals i estrangers. Ha realitzat una desena d'estades d'investigació a l'estranger com a professor convidat. És autor d'un centenar de publicacions (llibres, capítols de llibres, articles en revistes indexades i comunicacions espanyols i internacionals). Premi Educa Abanca, 2n millor docent universitari d'Espanya, 2021. Reconeixement a la Trajectòria Professional a la Història del Patrimoni Escolar, atorgat pel Programa «Petjades de l'Escola. Llegat de la història educativa de la Ciutat de Buenos Aires». Ministeri d'Educació. Govern de la Ciutat de Buenos Aires (Argentina), 2021. Adreça electrònica: <pablo-alvarez@us.es>

BONASTRA, Quim. Professor agregat del Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida. Membre de l'equip Espai Híbrid (Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la UdL) (<espaihibrid.udl.cat>), del grup de recerca DHIGECS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials) i del col·lectiu artístic MITO (mito.tv). Adreça electrònica: <quim.bonastra@udl.cat>

CANTATORE, Lorenzo. Professore ordinario di Storia della Pedagogia nell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Letteratura per l'infanzia, dirige il MuSed – Museo della Scuola e dell'Educazione e coordina il dottorato di ricerca in Cultura Educazione Comunicazione. Nelle sue ricerche si è occupato in particolare di intersezioni fra arte, letteratura ed educazione tra Otto e Novecento. Alcuni titoli: *Scelta, ordinata e annotata: l'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli* (Modena 1999); la curatela di I. Baccini, *La mia vita: ricordi autobiografici* (Milano 2004); *Parva sed apta mihi: il paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia fra XIX e XX secolo* (Pisa 2015). Ha inoltre curato *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura* (Roma 2017) e, con S. Barsotti, *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (Roma 2019). Nel 2020 ha curato l'edizione critica di Giuseppe Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime* (Pisa 2020). Fra i suoi studi sulla museologia storico-educativa ricordiamo: *La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi* (Lecce, 2019), *The MuSed of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng* (Macerata 2019), *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre: storia identità e percorsi archivistici* (Macerata 2020). Adreça electrònica: <lorenzo.cantatore@uniroma3.it>

CARRILLO FLORES, Isabel. Doctora en Pedagogia. Professora titular de l'àrea de Teoria de l'Educació de la UVic-UCC. Investigadora del Grup de Recerca Educativa; membre del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere; participa dels projectes del MUVIP. Actualment coordina el Projecte de Pràctiques i Formació Docent a Colòmbia. Desenvolupa les seves activitats de recerca i publicació en relació a la pedagogia ètica, dret a l'educació, gènere, democràcia, memòria. Adreça electrònica: <isabel.carrillo@uvic.cat>

CASANOVAS PRAT, Josep. Professor del Departament de Didàctica de les Ciències i les Arts i investigador del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Les seves línies de recerca són sobre la història de la Guerra Civil, el moviment cooperatiu, l'educació física, l'ensenyament agrícola i el patrimoni educatiu. Dins de la història de l'educació, cal destacar que en els darrers anys ha aprofundit en el

tractament de la renovació pedagògica a través dels documentals. Adreça electrònica: <josep.casanovas@uvic.cat>

CERCÓS I RAICHES, Raquel. Professora de la Universitat de Barcelona (UB) i la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Uvic-UCC) en els graus de Pedagogia i Educació infantil i Primària. Forma part de l'equip d'investigació GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la UB. Actualment les seves investigacions se centren en els estudis postcolonials, el gènere, la corporalitat i les relacions entre l'espai i l'educació. Ha participat en diferents congressos internacionals i nacionals, publicat articles i coordinat llibres i monogràfics en revistes especialitzades i participat en projectes I + D d'àmbit nacional. Adreça electrònica: <rcercos@ub.edu>

COLLELDEMONT PUJADAS, Eulàlia. Professora del Departament de Pedagogia i membre del Grup de Recerca Educativa (GREUV) de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. La seva trajectòria professional es centra en l'educació estètica, el patrimoni educatiu i el pensament pedagògic. En els darrers anys, ha desenvolupat diferents recerques usant les imatges i documentals com a font històrica i eina del pensar pedagògic. Actualment és directora del MUVIP. Adreça electrònica: <eulalia@uvic.cat>

D'ASCENZO, Mirella. Full Professor in History of Education and History of School at the University of Bologna, Italy. She is member of the editorial board of History of Education and Children's Literature (HECL) and member of the Executive Council of Italian Society for Study of Historical and Educational Heritage (SIPSE). She published several books and articles about history of educational policies, school textbooks, material school culture, teachers' biographies, women's history, school memories and, recently, history of open-air schools and outdoor education. E-mail: <mirella.dascenzo@unibo.it>

GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de Salamanca i professora pel Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la Universitat de les Illes Balears. 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), finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació Estatal (AEI) i el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER, UE). És coeditora de les revistes *Espacio, Tiempo y Educación* i de *Foro de Educación*. 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 en l'educació a través de la premsa. Adreça electrònica: <sara.gonzalez@uib.es>

JOVÉ MONCLÚS, Glòria. Professora Titular del Departament de Pedagogia de la Universitat de Lleida. Membre de l'equip Espai Híbrid (Facultat d'Educació, Psicologia i Treballs Social de la UdL) (<espaihibrid.udl.cat>) i del grup de recerca DHIGECs (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials). Coordinadora de la línia d'investigació de «L'educació inclusiva i educació a través de contextos comunitaris» que forma part del doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida de la Universitat de Lleida. Adreça electrònica: <gjove@pip.udl.cat>

MARTÍ PUIG, Manel. Professor del Departament de Pedagogia de l'Àrea de Teoria i Història de la Universitat Jaume I. Mestre i Doctor en Pedagogia per la Universitat de València. Els seus àmbits d'investigació són la formació de les persones adultes dins del paradigma de l'aprenentatge al llarg de la vida, la recuperació de la memòria històrica de l'educació, la investigació qualitativa i l'ús de metodologies de caràcter dinàmic, obert i flexible fonamentades en la investigació biograficonarrativa, on les històries de vida són l'eix central. Adreça electrònica: <puig@uji.es>

MERLO, Giordana. PhD in Pedagogy, is a confirmed researcher of History of Pedagogy at the University of Padua, where she teaches School History, History of Childhood Education and History of Physical Education and Sports. Among the most recent publications: *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze University Press, Firenze 2019); *L'insegnamento delle scienze umane nella scuola secondaria padovana del secondo Ottocento*, G. Zago (Ed.), *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e*

umanesimo, (Studium Edizioni, Roma 2020). E-mail: <giordana.merlo@unipd.it>

MIQUEL LARA, Avelina. Graduada en Educació Social (2014). Màster en Intervenció Socioeducativa sobre Menors i Família (2015). Doctorada en Educació (2020) per la Universitat de les Illes Balears. Actualment, està treballant a la Universitat de les Illes Balears com a Ajudant Doctor. És membre del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació. Com a investigadora, s'ha interessat principalment en l'ús de les imatges com a font, la història de l'esport i la història pública. Adreça electrònica: <avelina.miquel@uib.eu>

PADRÓS I TUNEU, Núria. Professora del Departament de Psicologia la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-UCC. Investigadora del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) i membre de l'equip del MUVIP. Les seves línies de recerca s'emmarquen dins la psicologia del desenvolupament i educativa des d'una perspectiva cultural, l'educació inclusiva i el patrimoni educatiu. Adreça electrònica: <nuria.padros@uvic.cat>

PIZZIGONI, Francesca D. Ricercatrice presso l'INDIRE e professore a contratto presso l'Università di Torino. È co-ideatrice del progetto *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?*. Coordina la Commissione SIPSE (Società italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo) dedicata alla Catalogazione dei Beni culturali della scuola. Adreça electrònica: <f.pizzigoni@indire.it>

DEL REY TAPIA, Jaime. Ingeniero Aeronáutico, Doctor en Educación, Licenciado en Empresariales, Diplomado en Derecho Tributario y Máster en Pedagogía. Ha desarrollado su trayectoria profesional desde 1972 en empresas de servicios. En 2005 se incorporó al Grupo Gesfor, multinacional española del sector TIC, donde fue Director Corporativo de Medios y Secretario General Técnico. Ha colaborado como docente con diferentes centros y escuelas de negocio y como experto con la Comisión Europea para valorar proyectos de I+D en el campo de las TIC y la Educación. Ha sido miembro del consejo editorial de la revista Innovación (EOI y MIT), consultor en estudios monográficos sobre innovación y tecnologías, y autor de varios libros y artículos. En marzo 2018 defendió su tesis doctoral, *Ediciones Morata: presencia de un proyecto editorial familiar en la cultura*

del siglo XX, y desde mayo de 2017 es colaborador honorífico en la facultad de la Educación de la UCM. Adreça electrònica: <jadeley@ucm.es>

SIMÓ-GIL, Núria. Professora del Departament de Pedagogia la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-UCC. Investigadora del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV). Actualment dirigeix el CRED (Centre d'Estudis i Recerca en Educació). Els projectes de recerca i publicacions que desenvolupa es vinculen als àmbits de l'educació democràtica i ciutadania, la formació inicial de mestres, així com la inclusió social i educativa amb joves des d'una perspectiva d'investigació col·laborativa. Adreça electrònica: <nuria.simo@uvic.cat>

SANTIESTEBAN, Andra. Graduada en Pedagogía (2018) y Máster en Investigación en Educación (2019) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente investigadora predoctoral en la Escuela de Doctorado UCM y Becaria de Formación Práctica del Museo 'Manuel Bartolomé Cossío'. En su proyecto de tesis doctoral analiza el proceso de depuración al que fue sometido el magisterio nacional en la provincia de Madrid a partir de 1936 con el fin de desvelar el pasado educativo, recuperar su memoria y contrarrestar su olvido. Su actividad investigadora gira en torno a la Historia de la Educación y en ella se centran las actuales líneas historiográficas. Es miembro del grupo de investigación consolidado Claves históricas y comparadas de la educación: Género e identidades, de la UCM, así como de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Adreça electrònica: <andrasan@ucm.es>

TRAVER-MARTÍ, Joan A. Professor titular del Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura de la Universitat Jaume I. Mestre d'EGB, llicenciat en Filosofia i CCEE, i doctor en Educació. Membre del grup de recerca Millora Educativa i Ciutadania Crítica (MEICRI-UJI) i del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS). Codirector de Kult-ur, revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat. Director del Museu Pedagògic de Castelló. Les seves línies de recerca són l'educació en valors, l'aprenentatge cooperatiu i també la participació i el desenvolupament comunitari. Adreça electrònica: <jtraver@uji.es>

REBOLLO ESPINOSA, María José. Doctora en Pedagogia. Professora Titular d'Història de l'Educació en el Departament de Teoria i Història de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Sevilla i docent en aquest departament des de 1987. Línies d'investigació prioritàries: Història de l'Educació a Europa i a Espanya, Història de l'Educació de les dones i Museisme pedagògic. Directora i membre fundadora del Museu Pedagògic de la Facultat de CC. de l'Educació de la mateixa universitat. Pertany al grup de recerca «Història, memòria i patrimoni de l'educació», adscrit al Pla Andalus d'Investigació. Ha participat en diversos projectes d'R+D+I i contractes. Membre de la SEDHE i vocal de la junta directiva de l'SEPHE. La seva trajectòria s'avalua amb nombroses publicacions (llibres, capítols de llibres, articles en revistes indexades i comunicacions espanyols i internacionals). Adreça electrònica: <mjrebo@us.es>

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

DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

Els autors en el moment de lliurar els articles a la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, 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 i distribució dels articles presentats per ser publicats a *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
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.
3. És responsabilitat dels autors l'obtenció dels permisos per a la reproducció de tot el material gràfic inclòs en 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.
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 <http://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, en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of articles belongs to the respective authors.

On submitting articles for publication to the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries (a subsidiary of Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, communication to the public and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Authors answer to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries for the authorship and originality of submitted articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles.
4. The Society for the History of Education in Catalan-speaking countries declines all liability for the possible infringement of intellectual property rights by authors.
5. The contents published in the journal, unless otherwise stated in the text or in the graphic material, are subject to a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (by-nc-nd) 3.0 Spain licence, the complete text of which may be found at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Consequently, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate the work, provided that its authorship and the body publishing it are acknowledged, and that no commercial use and no derivative works are made of it.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of the 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, in which the publication in question should be specified.

Giordana Merlo i Sara González Gómez

Presentació.

Els museus, la innovació i la formació historicoeducativa del professorat

Pablo Álvarez Domínguez i María José Rebollo Espinosa

Aprehender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario

Mirella D'Ascenzo

Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente.

Esperienze tra ricerca e didattica

Francesca Davida Pizzigoni

Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti

Eulàlia Collelldemont, Josep Casanovas, Isabel Carrillo Flores,

Raquel Cercós, Núria Padrós-Tuneu i Núria Simó-Gil

El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica

Giordana Merlo

Innovazione pedagogica e formazione storico-educativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione

Lorenzo Cantatore

Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre

Avelina Miquel Lara i Sara González Gómez

Museus pedagògics i Història pública

Andra Santiesteban i Jaime del Rey Tapia

Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo M.B. Cossío en tiempos de confinamiento

Glòria Jové, Juan Traver i Quim Bonastra

Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL

Manel Martí Puig

El Museu Pedagògic de Castelló.

Una demanda dels mestres en el primer terç del segle xx



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

