

ESCUELAS HISTÓRICAS. ¿CATEGORÍA PATRIMONIAL, EXCELENCIA EDUCATIVA O ESTRATAGEMA COMERCIAL?

Juri Meda

Universidad de Macerata (Italia)

Escuelas históricas: una delimitación semántica inicial

En los últimos años las “escuelas históricas” han comenzado a aparecer en el debate público y en la literatura científica de una manera cada vez más evidente. Pero ¿qué significa exactamente este término? ¿Cuándo se puede considerar que una escuela es “histórica” en todos los aspectos y qué requisitos particulares debe cumplir para hacerse con dicho título? Es posible decir, sin lugar a dudas, que hoy en día no existe una definición común, especialmente si revisamos las realidades nacionales que en los últimos años se han destacado en la valoración de esta particular categoría de escuelas.

Por ejemplo, la expresión tiene significados sustancialmente idénticos –aunque con algunas diferencias– en Italia y España, donde define a aquellas instituciones educativas de cualquier orden y grado que han instruido, educado o formado profesionalmente, durante no menos de un siglo, a las sucesivas generaciones de un pequeño pueblo, un barrio, una ciudad entera o un área aún mayor y que siguen desempeñando esta función incluso en la actualidad. En el contexto anglosajón y estadounidense, a la inversa, como veremos, el término *historic schools* también se utiliza para indicar edificios históricos originalmente dedicados a la enseñanza que han perdido su uso original con el tiempo y que, por lo tanto, deben ser sometidos a procedimientos de conservación extraordinarios, convirtiéndose en verdaderos “lugares de memoria”. ¹ Esta particular tipología de edificios –por ejemplo– en Italia no se designa con el nombre de *scuole storiche* (escuelas históricas), sino de *scuole-museo*

¹ Ejemplares, en este sentido, son asociaciones como la Country School Association of America (CSAA), fundada en 2006 con el objetivo de preservar las antiguas escuelas rurales en desuso, estudiando su historia, promoviendo su conversión en museos (<https://www.countryschoolassociation.org/>; último acceso: 10/01/2019); la Missouri Historic Schools Alliance (MHSA), que publica el boletín electrónico *Historic Schools Quarterly* desde septiembre de 2010; o los Friends of Gillespie County Country Schools, fundada en Texas en el año 2000 para promover la conservación de las *one room schoolhouses* típicas de las zonas rurales de Estados Unidos (<https://www.historicschools.org/>; último acceso: 10/01/2019). Acerca de estas escuelas y de los proyectos de recuperación dedicados a las mismas, en particular, véase: **David L. Burton**, *A History of the Rural Schools in Greene County: Overview of the buildings comprising the network of rural education in Greene County from 1865 to 1960* (North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013); **Sandra Kessler Host**, *Iowa Historic Schools: Highlighting Victorian Influence* (Council Bluffs: Sandra Kessler Host, 2014).

(escuelas-museos), como es el caso de las construidas en los pueblos de montaña de Angrogna, Chateau, Meison y Pramollo (en la provincia de Turín) y Lanebach (en la provincia de Bolzano), que pretenden preservar esos centros escolares tal como eran, en su ubicación original, como si se tratara de dioramas a escala real.²

A pesar de su evidente heterogeneidad, estas dos acepciones de “escuela histórica” nos permiten determinar algunos requisitos básicos: a) la fecha de construcción del edificio escolar en el que históricamente la institución educativa ha estado situada y el período de tiempo durante el cual ha estado en funcionamiento continuo; b) de ahí la íntima relación existente entre la institución educativa y su edificio, que es tanto más relevante cuanto más antiguo es el edificio (como en el caso de los numerosos conventos italianos convertidos en escuelas tras la supresión de los órdenes religiosos y la confiscación de los bienes eclesiásticos ocurrida entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX), o que es expresión de un estilo arquitectónico particular o que fue diseñado por un arquitecto ilustre; c) la profunda relación afectiva entre una institución educativa y la comunidad social –más o menos amplia– dentro de la cual ha cumplido su mandato, así como la comunidad profesional a la que ha contribuido a formar,

impregnando el imaginario colectivo a medio y largo plazo. Por último, existe otro requisito fundamental que debe poseer una escuela histórica, además de la profunda consideración de su historicidad, que es el del cuidado prodigado en la preservación de su patrimonio cultural, consistente en bienes inmuebles, decoraciones y obras de arte que puedan albergar y en las colecciones de libros y colecciones técnicas y científicas establecidas con fines educativos a lo largo del tiempo, tanto por su valor intrínseco como patrimonio cultural como por constituir una expresión directa de su considerable tradición educativa.

Por lo tanto, el primer requisito es de naturaleza cronológica: para ser definida como “histórica”, una escuela debe haber prestado regularmente sus servicios durante un período de tiempo no inferior a cien años, que es, por término medio, el plazo mínimo para el reconocimiento de esta cualificación. Si bien este requisito es objetivo y rápidamente comprobable mediante una simple búsqueda en el archivo histórico de la entidad pública o privada titular/propietaria de la escuela y responsable de los costes de su mantenimiento ordinario y extraordinario, la certificación del segundo requisito requiere un procedimiento más complejo, ya que el perfil histórico-arquitectónico de un

² Sobre estos museos, en particular, véase **Juri Meda**, “La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas”, en *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, eds. Ana M^a Badanelli Rubio, María Poveda Sanz y Carmen Rodríguez Guerrero, 509-521 (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014).

determinado edificio debe ser elaborado por profesionales competentes sobre la base de lecturas específicas y de una exhaustiva investigación archivística. Esta condición choca inevitablemente con una brecha historiográfica común a muchos países, a saber, la relativa a la historia de la arquitectura escolar que, por lo general,

ha sido poco practicada por los historiadores tanto de la escuela como de la arquitectura.³ La cuestión no es menor, ya que, si el elemento arquitectónico es uno de los principales indicadores para determinar la historicidad de una escuela, es necesario disponer de la mayor información posible en relación con la composi-

³ Esta tendencia se confirma también en España, donde en los últimos veinte años los estudiosos se han dedicado a la historia de la arquitectura escolar de forma episódica, a pesar de que la fecundidad de este campo de estudio haya sido señalada desde los años noventa del siglo pasado por **Purificación Lahoz Abad**, "Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea, 1838-1936", *Revista de Educación* 298 (1992), 89-118 y **Antonio Viñao Frago**, "Construcciones y edificios escolares durante el Sexenio Democrático: 1868-1874", *Historia de la Educación* 12-13 (1993-1994), 493-534. A lo largo de los años, la investigación se ha limitado siempre a ámbitos territoriales específicos y a estudios de casos individuales, con el resultado de la ausencia de una reflexión orgánica global, que hubiera permitido definir la evolución histórica del edificio de la escuela española y sus principales tendencias. En este sentido, véanse los ensayos sobre el Colegio de La Inmaculada de Gijón de **Ángel Mato Díaz** y **Aida Terrón Bañuelos**, "Un ejemplo de espacio escolar cerrado: el Colegio de 'La Inmaculada' de Gijón", *Historia de la Educación* 12-13 (1993-1994), 245-271, los de **Diego Sastre González** y **Pablo Celada Perandones** sobre los edificios escolares en el barrio de Arlanza, el de **Enrique Jesús Pérez Sastre** sobre los edificios escolares en Segovia (*La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. 1, eds. Luis María Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera, 318-328 y 356-366 (Donostia: Erein, 2005), los de **María Belén Díaz Molina** y **Carmen María Rodríguez Alcántara** sobre la arquitectura escolar del distrito de Ronda y el de **Francisco Martín Zúñiga** y **María del Carmen Sanchidrián Blanco** sobre la arquitectura escolar de Málaga (*La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, eds. María Gloria Espigado Tocino et al., 269-278 (Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013), así como las obras monográficas *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937* (Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2005) y *La arquitectura escolar en Cantabria* (Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, 2011). Por otro lado, los historiadores de la arquitectura también han prestado poca atención a la historia de la arquitectura escolar, manteniendo –en general– una perspectiva mayoritariamente local, como se desprende de los ensayos de **Mónica Vázquez-Astorga** sobre la arquitectura escolar en Aragón (*Artígrama* 23 (2008), 609-638), de **Laura Aldama Fernández** y **Mónica Vázquez-Astorga** sobre arquitectura escolar en la Diputación Provincial de Zaragoza (*Artígrama* 25 (2010), 523-548) y de **Francisco Javier Muñoz Fernández** sobre arquitectura escolar en Bilbao (*Boletín Académico* 2 (2012), 10-18). Sin embargo, por ambas partes se han intentado identificar algunas tendencias generales, como se desprende de la lectura de los ensayos: **Antonio Viñao Frago**, "Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar", en *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, ed. Agustín Escolano Benito, 47-72 (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006); **Francisco Burgos Ruiz**, *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007); **Francisco Javier Rodríguez Méndez**, "Influencia francesa en la arquitectura escolar española", en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José María Hernández Díaz, 185-218 (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011); **Isabel Durá Gúrpide**, "La Exposición Internacional de Construcciones Escolares, Madrid, 1960: referencia para América Latina y motor de cambio de la arquitectura escolar española", en *Las exposiciones de arquitectura y la arquitectura de las exposiciones: la arquitectura española y las exposiciones internacionales (1929-1975)*, eds. José Manuel Pozo Muncio et al., 217-228 (Navarra: Universidad de Navarra, 2014). Por último, más recientemente, las actas del VIII Congreso DOCOMOMO Ibérico *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación* (Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015), con algunas reflexiones interesantes sobre la relación entre el modernismo arquitectónico y la reforma pedagógica de principios del siglo XX, y el número monográfico de la revista *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, dedicado a arquitectura escolar y educación (nº 17, 2017).

ción, el diseño, la construcción, el uso de los edificios escolares y su inclusión en el sistema urbano, así como los significados simbólicos de estas obras arquitectónicas. Para comprender la importancia de este aspecto, mirando fuera de España por un momento, basta pensar en el estilo arquitectónico llamado *Collegiate Gothic* (gótico colegial), derivado de la arquitectura neogótica difundida en el mundo anglosajón en la primera mitad del siglo XIX y que se inspiró en los edificios tardomedievales de estilo *Gothic Perpendicular* (gótico perpendicular), entre los que destacaron el New College, el Merton College y la Divinity School de Oxford, la King's College Chapel de Cambridge y la capilla del College de Eton. En la época victoriana se realizaron en este estilo multitud

de remodelaciones o nuevas construcciones de *colleges* universitarios en el Reino Unido, cuyo ejemplo pronto se extendió a las universidades norteamericanas, como –por ejemplo– las de Harvard, Princeton y Yale.⁴ Las razones de este proceso de asimilación cultural son múltiples y complejas. Por un lado, las universidades norteamericanas sintieron la necesidad de reconectarse idealmente con la tradición educativa centenaria de los *colleges* ingleses a través de la introducción de constantes referencias estéticas a sus antiguas estructuras arquitectónicas, difundiendo una imagen pública muy precisa de sí mismas y nutriendo su reputación con el fin de atraer a los hijos de las clases sociales más altas.⁵ Por otro lado, en un período en el que la mayoría de las universidades es-

⁴ Sobre este tema, en particular, véase: **Alex Duke**, *Importing Oxbridge: English Residential Colleges and American Universities* (New Haven: Yale University Press, 1997); **Deborah D. Robinson** y **Edmund P. Meade**, "Traditional Becomes Modern: The Rise of Collegiate Gothic Architecture at American Universities", en *Proceedings of the Second International Congress on Construction History (Queens' College, Cambridge University – 29th March–2nd April 2006)*, eds. Malcolm Dunkeld et al., 2673-2693 (Exeter: Short Run Press, 2006); **Ted Tapper** y **David Palfreyman**, *Oxford, the Collegiate University: Conflict, Consensus and Continuity* (London: Springer, 2011), en particular el capítulo 4, págs. 61-76.

⁵ Los historiadores ingleses **Eric Hobsbawm** y **Terence Ranger**, en su libro *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), han destacado cómo las "tradiciones inventadas" a menudo constituyen la elaboración de una respuesta a épocas de rápido cambio social y cultural, en las que la llamada a un pasado –incluso imaginario– y la generación de memorias alteradas sirven para adquirir legitimidad. En los últimos años se han realizado interesantes estudios que, retomando la categoría historiográfica acuñada por Hobsbawm, se han centrado en las "tradiciones educativas inventadas" por algunas instituciones educativas interesadas en difundir una determinada imagen pública de sí mismas e imprimirla en el imaginario colectivo de su comunidad de referencia, también con la intención de fidelizar a los clientes y aumentar los beneficios. Sobre este tema, en particular, véase: **Roberto Sani**, "The invention of tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense", *History of Education & Children's Literature* 1 (2012), 485-504; **Antonio Viñao Frago** y **María José Martínez Ruiz-Funes**, "Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries)", en *School Memories. New Trends in the History of Education*, eds. Cristina Yanes Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao Frago, 29-45 (Cham: Springer, 2017); **Paulí Dávila**, **Luis María Naya** e **Iñaki Zabaleta**, "Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain", en *School Memories. New Trends in the History of Education*, 65-79; *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica*, eds. Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao Frago (Madrid: Morata, 2017).

tadounidenses estaban sobredimensionadas y expuestas a una deriva generalista debido al constante crecimiento económico del país, este fenómeno respondía a la necesidad de reorganizar la vida universitaria en torno a pequeñas comunidades académicas modeladas sobre la base de los *residential college* al estilo de “Oxbridge”. Estudios recientes de Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero y María del Carmen Colmenar Orzaes, de hecho, han demostrado que la sede del prestigioso Colegio Nuestra Señora del Pilar de Madrid está inspirada en el estilo neogótico por razones probablemente muy similares a las de los *colleges* estadounidenses.⁶ Estos estudios abren nuevas e interesantes vías de investigación, ya que en España existen muchos otros edificios escolares con características similares, como el Colegio Jesús-María de San Gervasio en Barcelona y el Antiguo Colegio del Buen Consejo de Melilla.

Los numerosos colegios construidos en estilo neogótico entre finales del siglo XIX y principios del XX constituyen solo un ejemplo que, sin embargo, puede revelar la importancia que tendría el desarrollo de los estudios sobre el patrimonio arquitectónico escolar español en la toma de conciencia por parte de las instituciones

educativas y escolares del valor histórico, artístico y cultural de sus bienes y de los muchos e insospechados significados simbólicos que encierran.

El tercer requisito es, sin duda, el menos objetivo de todos: determinar la relación emocional entre una institución educativa y la comunidad en la que ha cumplido su mandato significa sondear el imaginario colectivo e identificar el *habitus* cultural recurrente, es decir, los patrones de pensamiento, percepción y acción que –según Bourdieu– constituyen la cultura dominante y que, una vez internalizados, gobiernan constantemente nuestro comportamiento y nuestras elecciones.⁷ Los miembros de cada grupo social interactúan con su propia cultura de pertenencia a través de estos *habitus* para formar una identidad y negociarla en el curso de sus propias relaciones sociales. Los *habitus* también presiden nuestro consumo cultural y nuestras elecciones educativas. ¿Cuántas veces hemos escuchado que una escuela en particular es la mejor de nuestra ciudad y cuántas veces nos hemos conformado acríticamente con este cliché, aunque no esté respaldado por evidencia científica o datos estadísticos, sino solo porque es una opinión común? Sin embargo, los *habitus* culturales, aun-

⁶ Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero y María del Carmen Colmenar Orzaes, “Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo: entre la propaganda y el relato”, *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018), 397-448.

⁷ Acerca de este concepto, véase: Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: éléments pour une théorie du système d’enseignement* (París: Éditions de Minuit, 1970).

que arbitrarios, no son infundados, ya que se basan en la experiencia colectiva vivida por los miembros de una comunidad, generación tras generación, y se alimentan del complejo sistema de símbolos, conceptos y hábitos desarrollados por la misma.

La escuela, de hecho, no consiste exclusivamente en la institución que las clases dominantes nacionales han hecho obligatoria con cada vez mayor rigor desde mediados del siglo XIX con fines precisos de reproducción social y estandarización cultural, sino también en una experiencia colectiva vivida de forma concreta –independientemente de la consecución de los objetivos que se le han asignado y del arraigo efectivo de los valores que por ella se transmiten– por el conjunto de la población o por grupos sociales específicos dentro de contextos territoriales determinados. El sentimiento de identificación que produce esta experiencia colectiva no deriva solo de los conocimientos aprendidos y de los valores compartidos, sino también de episodios, momentos, estados de ánimo, espacios y rostros familiares. Son ellos quienes establecen la relación emocional entre una institución educativa y la comunidad en la que ha cumplido su mandato.

Por esta razón, la atribución del valor simbólico a una determinada institución educativa por parte de una comunidad concentrada sobre una base territorial suele ser inversamente proporcional al ciclo educativo en el que la misma se enmarca, en el sentido de que cuanto más elevado es el orden y el grado de educa-

ción en el que está enmarcada una institución educativa, menos valor simbólico se le atribuirá en micro-contextos sociales. De hecho, las escuelas primarias suelen tener un alto valor simbólico en las poblaciones pequeñas o, en el contexto urbano, en los barrios, mientras que a las escuelas secundarias se les otorga este valor en las ciudades medianas o grandes y sus alrededores, así como en las universidades a nivel regional o –dependiendo de su nivel de prestigio científico– a nivel nacional e incluso internacional. Dado que la construcción de la relación emocional a la que nos referimos aquí es un fenómeno intergeneracional, de hecho, la comunidad que establece esta relación a lo largo del tiempo está tanto menos concentrada en una base territorial cuanto más la institución educativa tomada en cuenta se enmarca en un ciclo de educación no obligatoria y necesariamente la base social se concentra numéricamente y se dispersa territorialmente. En este sentido, por ejemplo, en el caso de las escuelas técnicas y de formación profesional, la relación emocional antes mencionada se establece más por las categorías profesionales que de generación en generación se han formado dentro de ellas. No es casualidad, por tanto, que históricamente hayan surgido asociaciones de antiguos alumnos en torno a escuelas secundarias, colegios o universidades para reconstituir y recompartar sus comunidades estudiantiles una vez que –finalizados los estudios– eran sometidas a un proceso natural de desintegración debido a la heterogeneidad de la procedencia geográfica de sus miembros.

En raras ocasiones, las escuelas obligatorias cuentan con asociaciones de antiguos alumnos, porque todos los miembros de las comunidades en las que han cumplido sus mandatos han asistido y son antiguos alumnos, por lo que no necesitan otras formas de socialización para establecer una relación emocional con ellas.

Escuelas históricas: una panorámica internacional

Hemos establecido que las escuelas históricas son aquellas instituciones educativas que están ubicadas dentro de edificios históricos y que han llevado a cabo sus actividades de forma continuada durante al menos un siglo, estableciendo una profunda relación emocional con la comunidad social en la que han cumplido su mandato e impregnando el imaginario colectivo a medio y largo plazo. A pesar de su historicidad y de la valorización de su patrimonio histórico, como ya hemos visto, las escuelas históricas no aspiran a convertirse en meros “lugares de memoria”, sino que siguen configurándose como “entornos de aprendizaje”, capaces de ofrecer una oferta didáctica y educativa excelente en virtud de la vasta tradición que las sustenta. No es casualidad que las escuelas históricas que forman parte de los ciclos educativos no obligatorios, es decir, las que más deben competir por la matrícula, se presenten a menudo como verdaderas excelencias educativas, que

han podido sobrevivir a lo largo de las décadas gracias a la excelente preparación de sus profesores, a la eficacia de la intervención educativa y a la alta calidad de los contenidos didácticos propuestos, así como a un cierto rigor ético y disciplinar. La historicidad de estas escuelas sirve para atestiguar no tanto sus antiguos orígenes (potencialmente inapropiados, si se interpretan como indicador de su potencial obsolescencia), sino la experiencia inigualable acumulada a lo largo de las décadas y la capacidad de adaptarse a los profundos cambios sociales y culturales que se han producido en el transcurso del siglo pasado. Las escuelas históricas, en definitiva, no se complacen en una nostalgia estéril del pasado, sino que se proyectan enteramente en el presente y pretenden continuar su éxito en el mismo.

El uso de la propia historicidad como herramienta de *marketing* –por un lado– y la constante referencia a la propia adaptabilidad a las necesidades de la escuela moderna –por otro– constituyen sin duda el rasgo distintivo de las *historic schools* del mundo anglosajón, que –sin embargo– también se aplica a otros contextos territoriales. Paradójicamente, mientras que las instituciones educativas privadas se centran generalmente en su historicidad para atestiguar la solidez de su tradición educativa y se presentan como escuelas exclusivas para justificar cuotas muy elevadas, las instituciones educativas públicas que surgen dentro de edificios históricos –para no ser demolidas y reemplazadas por otras diseñadas según nuevos cánones estéticos y

criterios innovadores– se ven obligadas a demostrar que su historicidad no compromete su eficacia educativa y que pueden adaptarse fácilmente a las múltiples necesidades educativas de la sociedad digital. La historicidad, en fin, puede ser para las escuelas –según los casos– una ventaja pero también un inconveniente.

La necesidad de reconvertir el patrimonio inmobiliario de las escuelas públicas es a menudo una oportunidad para tomar conciencia de su valor histórico y artístico. Un caso llamativo son las dos investigaciones sobre escuelas históricas de Staffordshire encargadas por el *County Council* a su *Historic Environment Service* entre 2007 y 2010 para verificar qué escuelas pudieran participar en el programa “Building Schools for the Future (BSF)” lanzado en 2003 por el Gobierno Laborista inglés para renovar cientos de escuelas y permitirles utilizar nuevos equipos informáticos, creando espacios de aprendizaje

interactivos. Las investigaciones se encargaron después de que el *English Heritage Trust*⁸ –que en 2005 ya había dedicado un primer estudio pionero a las escuelas históricas inglesas–⁹ había expresado su preocupación por el tema, recordando que las escuelas eran a menudo los edificios más importantes de una comunidad, después de la iglesia parroquial, y que la experiencia compartida que representaban –extendida a lo largo de muchas generaciones– constituía un elemento fundamental de cohesión e identidad para toda la comunidad.¹⁰ Las dos investigaciones encontraron que en el condado inglés más de 110 escuelas (27% del total) habían sido construidas antes de 1920 y constituían una expresión de algunos estilos arquitectónicos particularmente interesantes, como el *neo-Gothic*, el *neo-Tudor* y el *Board School style*.¹¹

La dicotomía demolición/modernización caracteriza el debate público sobre

⁸ Organismo público responsable de la gestión del patrimonio cultural de Inglaterra. En 2010 publicó un manual que describe la evolución histórica de las escuelas inglesas, proporcionando directrices y criterios específicos para el censo de los edificios escolares históricos y proponiendo la adopción de principios de conservación constructiva para su renovación: **Elain Harwood**, *England's Schools: History, architecture and adaptation* (Swindon: English Heritage, 2010).

⁹ *The Future of Historic School Buildings* (Swindon: English Heritage, 2005).

¹⁰ *Staffordshire Historic School Building Survey Report*, ed. Shane Kelleher (Birmingham: Birmingham archaeology, 2010). El informe final puede descargarse en la página web: <https://www.staffordshire.gov.uk/environment/eLand/planners-developers/HistoricEnvironment/Projects/StaffordshireHistoricSchoolBuildingsSurveyReportPhase2Pre1920sSchools.pdf> (último acceso: 10/01/2019).

¹¹ Acerca de la evolución histórica de la arquitectura escolar en Inglaterra, véase: **Malcolm Seaborne**, *The English School its Architecture and Organization. Volume I: 1370-1870* (London: Routledge & Kegan, 1971); **Malcolm Seaborne** y **Rob Lowe**, *The English School. Its Architecture and Organisation. Volume II: 1870-1970* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977); *Beacons of Learning. Urban School Buildings in England and Wales*, eds. Celia Clark y Malcolm Seaborne (London: SAVE, 1995).

las escuelas históricas en todas partes. En el año 2000, el *National Trust for Historic Preservation* (Fideicomiso Nacional para la Preservación Histórica) de los Estados Unidos incluyó las antiguas escuelas de los barrios en su lista anual de los monumentos históricos más amenazados, y en diciembre del mismo año, el Consejo de Educación del Distrito de Columbia aprobó el *master plan A New Generation of Schools* para planificar la renovación de los edificios escolares de todo el distrito. En esta coyuntura, el *21st Century School Fund*¹² financió un informe sobre las escuelas históricas del Distrito de Columbia, con el fin de contar con la información necesaria para decidir si una escuela debía ser reemplazada o solo modernizada, en un intento de adecuar las necesidades de la educación pública a las de la conservación del patrimonio ambiental y arquitectónico. El informe permitió identificar 82 escuelas construidas entre 1862 y 1945¹³ y destacar su alto valor social. Se lee en las conclusiones del informe:

Un edificio escolar histórico, adaptado para satisfacer las necesidades educativas del siglo XXI, es un lugar donde los niños no

*solo aprenden, sino que experimentan la historia. La vieja escuela de barrio representa durante generaciones la tradición y la continuidad (...) En muchos casos es el mismo edificio donde los padres y abuelos del alumno iban a la escuela. (...) Sin embargo, no por esta razón deben ser salvadas todas las escuelas antiguas. (...) Aunque hay casos en los que tiene sentido sustituir y no modernizar los edificios de las escuelas públicas, los edificios escolares históricos son valiosos (...) y merecen ser cuidadosamente evaluados antes de tomar la decisión de sustituirlos.*¹⁴

A lo largo de los años, se han promovido proyectos para la conservación de escuelas históricas en todos los Estados Unidos, a raíz de los realizados en Spokane (Washington), San Antonio (Texas) y Boise (Idaho).¹⁵ La organización no gubernamental Colorado Preservation Inc. (CPI) promovió en 2010 el censo de escuelas históricas (*Historic Schools Survey*) para demostrar que las escuelas históricas pueden adaptarse a los estándares educativos modernos, permitiendo ahorrar muchos recursos públicos, y que forman parte integral del paisaje urbano y del tejido

¹² El fondo se creó en 1994 para financiar proyectos de modernización de las escuelas públicas estadounidenses con el fin de mejorar la calidad de la educación y revitalizar las comunidades.

¹³ Sobre la evolución histórica de la arquitectura escolar en esta área, véase: **Antoinette J. Lee**, *Public School Buildings of the District of Columbia, 1804-1930* (Washington: Charles Sumner School Museum and Archives, 1989).

¹⁴ *Replace or Modernize? The Future of the District of Columbia's Endangered Old and Historic Public Schools: report* (Washington: 21st Century School Fund, 2001), 12.

¹⁵ Véase: **Constance E. Beaumont**, *Historic Neighborhood Schools Deliver 21st Century Educations* (Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2003).

social de las comunidades en las que surgen.¹⁶ Proyectos similares han sido promovidos en las ciudades de Portland (Maine),¹⁷ Seattle (Washington)¹⁸ y Chicago (Illinois),¹⁹ con resultados alentadores desde el punto de vista de la sensibilización colectiva.

Otra realidad nacional que en los últimos años ha demostrado ser muy sensible a la conservación y la valorización de las escuelas históricas es la italiana. Un número significativo de escuelas, de hecho, todavía están ubicadas en edificios escolares de interés histórico, es decir, aquellos edificios escolares que, por su historicidad documentada y su particular conformación arquitectónica, constituyen una prueba única de la evolución de los edificios escolares a lo largo del tiempo y que, como tales, deberían estar vinculados al Ministerio de Bienes y Actividades Culturales, con el fin de preser-

var sus características arquitectónicas y no afectar su preservación o integridad. En la actualidad, sin embargo, el reconocimiento del interés histórico de estos inmuebles no es automático sino que se deriva de una evaluación previa realizada por los organismos competentes; más concretamente, el Ministerio de Bienes y Actividades Culturales, a través de las Superintendencias de Patrimonio Arquitectónico y Paisajístico, por iniciativa propia o a petición expresa de los propietarios del inmueble, verifica el interés histórico sobre la base de los principios generales establecidos por el Ministerio y emite una declaración especial que lo certifica.²⁰

Por esta razón, por el momento no existe un censo exhaustivo de los edificios escolares históricos existentes en Italia, a pesar de que sí existen algunas listas disponibles a nivel local, llevadas a cabo como parte de iniciativas como la del Ayunta-

¹⁶ Véase: <http://coloradopreservation.org/projects/cultural-resource-surveys/historic-schools-survey/> (último acceso: 10/01/2019).

¹⁷ Véase: <http://www.portlandlandmarks.org/portlands-historic-schools> (último acceso: 10/01/2019).

¹⁸ Véase: <https://historicseattle.org/save-seattles-historic-schools/> (último acceso: 10/01/2019).

¹⁹ Véase: <https://chicagohistoricschools.wordpress.com/> (último acceso: 10/01/2019).

²⁰ Creemos que, para valorizar adecuadamente el patrimonio arquitectónico de las escuelas, es necesario que las autoridades responsables elaboren –de acuerdo con el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación– un censo nacional de escuelas históricas, con el consiguiente reconocimiento de la calificación de bienes de interés histórico y la protección de acuerdo con la legislación vigente. Sin embargo, junto con este proceso administrativo, como ya hemos señalado para la situación española, es esencial que la comunidad italiana de historiadores de la educación inicie una cuidadosa reflexión sobre la evolución histórica de la arquitectura escolar en la época posterior a la Unificación, desgraciadamente todavía en fase muy temprana. Sobre estos aspectos, más específicamente, véase: **Juri Meda**, “La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano”, en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, eds. Juri Meda y Ana M^a Badanelli, 175-176 (Macerata: EUM, 2013).

miento de Turín,²¹ que en 2010 –al final del censo de edificios escolares de interés cultural de más de cincuenta años de edad, iniciado en 2004 y realizado en colaboración con la Superintendencia de Patrimonio Arquitectónico y Paisajístico de la Región Piamonte– aprobó el Catálogo de los bienes arquitectónicos de los edificios escolares, que incluye 67 complejos escolares de interés arquitectónico y cultural.²² Se han promovido iniciativas similares en Bolonia,²³ Roma²⁴ y Milán,²⁵ aunque todavía queda mucho camino por recorrer.

La ciudad de Milán, en particular, se ha distinguido en los últimos años como un

polo de valorización de las escuelas históricas. El 21 de febrero de 2008, la red *Enti Storici della Formazione* (Entidades Históricas de Formación) de la ciudad firmó un protocolo de acuerdo, que inició una colaboración con la Dirección Central de Políticas Laborales, Desarrollo Económico y Universidad del Ayuntamiento de Milán, con el objetivo de mejorar la oferta educativa a los ciudadanos. Los organismos que forman parte de la red son la *Società d'incoraggiamento d'arti e mestieri –SIAM* (Sociedad para el Fomento de Artes y Oficios – SIAM), el *Circolo filologico milanese* (Círculo Filológico de Milán), la *Scuola superiore d'arte applicata* (Escuela Superior

²¹ Es interesante subrayar aquí cómo la ciudad de Turín ha promovido desde 1996 cursos de profundización relacionados con la pedagogía del patrimonio cultural y la función educativa de los museos, dando lugar en 2003 a la red ciudadana *Museiscuol@* (<http://www.comune.torino.it/museiscuola/>; último acceso: 10/01/2019), que permitió la realización en 2008 de un primer censo de los objetos educativos e instrumentos didácticos almacenados en las escuelas de la ciudad y la creación de una red de museos escolares dentro de algunas escuelas históricas de Turín, como el Museo de la Escuela Primaria "Santorre di Santarosa" (2013) y el Museo de Ciencias del Instituto de Secundaria "Carlo e Nello Rosselli". (2016). El compromiso en este campo ha llevado, entre 2009 y 2011, a la creación de una *partnership* Comenius Regio entre las escuelas de Turín y Lyon para la valorización del patrimonio natural y escolar de proximidad, que ha elaborado un manual para la realización de museos escolares: *La scuola è il nostro patrimonio: Lione-Torino / Partenariato Comenius Regio PATHS (PATrimonium / HistoriaeScholarum)*, (Ville de Lyon / Lifelong Learning Programme / Città di Torino: Turín, 2011).

²² *Le nostre scuole: dal patrimonio storico e architettonico degli edifici scolastici torinesi un percorso nelle nostre scuole e uno sguardo sul futuro* (Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2005). A esto se añadió más tarde: *Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari*, ed. Walter Tucci (Turín: SEI, 2011).

²³ Véase: *384.000 mq di scuole: un patrimonio da mantenere* (Bolonia: Provincia di Bologna / Assessorato alle politiche scolastiche formative e dell'orientamento, 2003). En Bolonia se destacan las actividades promovidas por la escuela primaria Fortuzzi con motivo de su centenario (1918-2018), sobre las cuales se puede ver: **Carla Carpigiani** y **Gianluca Gabrielli**, "Renewing the ties of a century of history: an experiment of citizen history on the occasion of the Centenary of the Fortuzzi school", *History of Education & Children's Literature* 1 (2019), en prensa.

²⁴ *L'architettura delle scuole romane: qualità del patrimonio immobiliare. Ipotesi per un progetto della sua valorizzazione*, ed. Antonella Bonavita (Roma: Palombi, 2004).

²⁵ El 23 de abril de 2010, el Departamento de Educación y Edificios Escolares de la Provincia de Milán, en colaboración con la Superintendencia de Patrimonio Arquitectónico y Paisajístico de la Región Lombardía y el Politécnico de Milán, promovió la conferencia "Restauro e progetto. Il recupero degli edifici scolastici della Provincia di Milano", cuyas actas no han sido impresas.

de Artes Aplicadas) del Castillo Sforzesco, la *Società Umanitaria* (Sociedad Humanitaria), el *Ente morale per l'incremento dell'istruzione tecnica - EMIT* (Entidad Moral para el Incremento de la Educación Técnica - EMIT) y la *Scuola Cova* (Escuela Cova), históricamente implicada en la educación de adultos, la formación profesional y la orientación laboral. ²⁶ La red milanesa es un ejemplo para muchas otras ciudades italianas que cuentan con una tradición centenaria en el campo de la formación profesional, como Roma, sobre cuyas escuelas de artes y oficios se ha escrito recientemente un interesante estudio, al cual debería seguir un proyecto federativo que pretenda integrar sus competencias y relanzar su papel histórico. ²⁷

En 2016, los Rotary Club de Milán, en colaboración con el Ayuntamiento de Milán, la Consejería de Educación de la Región Lombardía y la Jefatura de Policía de Milán, promovieron el premio "Storia e storie delle nostre scuole" (Historia e Historias de nuestras Escuelas), cuyo objetivo es fomentar una mejor comprensión de la historia de más de 200 escuelas secundarias de la ciudad metropolitana de Milán y ayudar a crear un espíritu de pertenencia entre los estudiantes. El premio, del cual de momento solo se ha

celebrado la primera edición, consiste en la publicación de libros que recogen la historia de los institutos galardonados en una serie especial, editada por la editorial Metamorfosi. ²⁸

Cabe apuntar que en Turín la valorización de las escuelas históricas de la ciudad ha pasado por el reconocimiento del valor histórico-arquitectónico de los edificios en los que se ubican, mientras que en Milán –además de este aspecto– se han centrado en la revitalización de la tradición educativa y formativa de estas escuelas, con el fin de ofrecer un servicio de calidad a los ciudadanos. La *Associazione delle Scuole Storiche Napoletane* (Asociación de Escuelas Históricas Napolitanas), por otra parte, ha logrado combinar ambas necesidades. Fundada en 2011 por iniciativa de Francesco Di Vaio, la asociación ha visto a lo largo de los años la adhesión de más de cuarenta escuelas de todos los niveles y ya ha promovido muchas iniciativas culturales. Lo que distingue a las escuelas históricas de Nápoles de los demás casos presentados hasta ahora es que las iniciativas en favor de su preservación y valorización no han sido promovidas por las entidades locales o las instituciones públicas responsables de la protección

²⁶ Sobre este proyecto, en particular, véase: *L'alchimia del lavoro: i generosi che primi in Milano fecondarono le arti e le scienze*, eds. Amilcare Bovo et al. (Milán: Raccolto, 2008).

²⁷ Marco Castracane, *Storia delle scuole dell'arte e dei mestieri a Roma* (Roma: Armando, 2016).

²⁸ Istituto statale di istruzione superiore «Marisa Bellisario» (Milán: Metamorfosi, 2018); Istituto tecnico turistico Liceo linguistico «Artemisia Gentileschi» (Milán: Metamorfosi, 2018); Liceo statale scientifico e linguistico «Guglielmo Marconi» (Milán: Metamorfosi, 2018); Liceo classico «Giovanni Berchet» (Metamorfosi: Milán, 2018).

del patrimonio cultural, sino por las propias escuelas históricas, que –después de tomar conciencia de su papel y del valor de su patrimonio– han creado una red extremadamente activa y dinámica. La red, animada por un excepcional espíritu comunitario, propone iniciativas, comparte experiencias, colabora en la organización de eventos, participa en convocatorias públicas y favorece el acceso a los recursos económicos necesarios. La extrema vitalidad del experimento napolitano se debe a que las instituciones educativas de la ciudad no son simplemente objeto de estudio por parte de terceros, sino que son, a su vez, promotoras de iniciativas encaminadas a la preservación de su patrimonio cultural y a la valorización de su tradición educativa, invirtiendo en la formación y aprovechando al máximo sus recursos internos. En este sentido, el patrimonio histórico y artístico de las escuelas deja de ser solo una fuente de preocupación y de desembolso continuo ²⁹ y se convierte en un recurso único para promover proyectos educativos innovadores en el campo de la enseñanza de la li-

teratura, la historia y el arte, la educación cívica e incluso la ciencia, como lo demuestra el proyecto *Network Educational Museums Online* (NEMO) promovido en colaboración con la *Associazione Scienza e Scuola* (Asociación Ciencia y Escuela).

El objetivo del proyecto es censar, catalogar e informatizar el patrimonio científico de las escuelas napolitanas y ponerlo a disposición de la población, creando una red de entornos en los que exponer adecuadamente los instrumentos científicos y formar un catálogo digital accesible en internet. ³⁰ El proyecto también tiene como objetivo promover una mayor conciencia de la tradición centenaria de la cultura científica napolitana, desarrollada desde el período borbónico gracias a la fundación en la ciudad de prestigiosas instituciones de educación superior.

Ya se ha creado un sitio web ³¹ que ofrece un museo virtual que actualmente recolecta las descripciones de unos se- cientos instrumentos científicos, con

²⁹ Cabe señalar que entre los siglos XVI y XVII las principales órdenes religiosas habían erigido en Nápoles –primer capital del Reino de Nápoles y luego de las Dos Sicilias– un enorme número de conventos, tanto masculinos como femeninos, que se utilizaron para diversos fines tras la supresión de las órdenes religiosas y la confiscación de los bienes eclesiásticos. A pesar de que el edificio religioso no era apto para alojar en las pequeñas celdas a las numerosas clases de alumnos de las nuevas escuelas, a partir de 1861 constituyó el principal recurso constructivo, hasta el punto de que aún hoy una veintena de escuelas centenarias de la ciudad se encuentran en antiguos conventos y monasterios que albergan en su interior iglesias y bibliotecas antiguas.

³⁰ El proyecto es afín al proyecto CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria), promovido por la Comunidad de Madrid para la recuperación y valorización del patrimonio cultural de los Institutos de San Isidro, Cardenal Cisneros, Isabel la Católica y Cervantes. Para más detalles sobre este proyecto, véase la página web: <http://ceimes.cchs.csic.es/> (último acceso: 10/01/2019) y el volumen: *Aulas con memoria: ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, eds. Leoncio López-Ocón Cabrera et al. (Madrid: CEIMES, 2012).

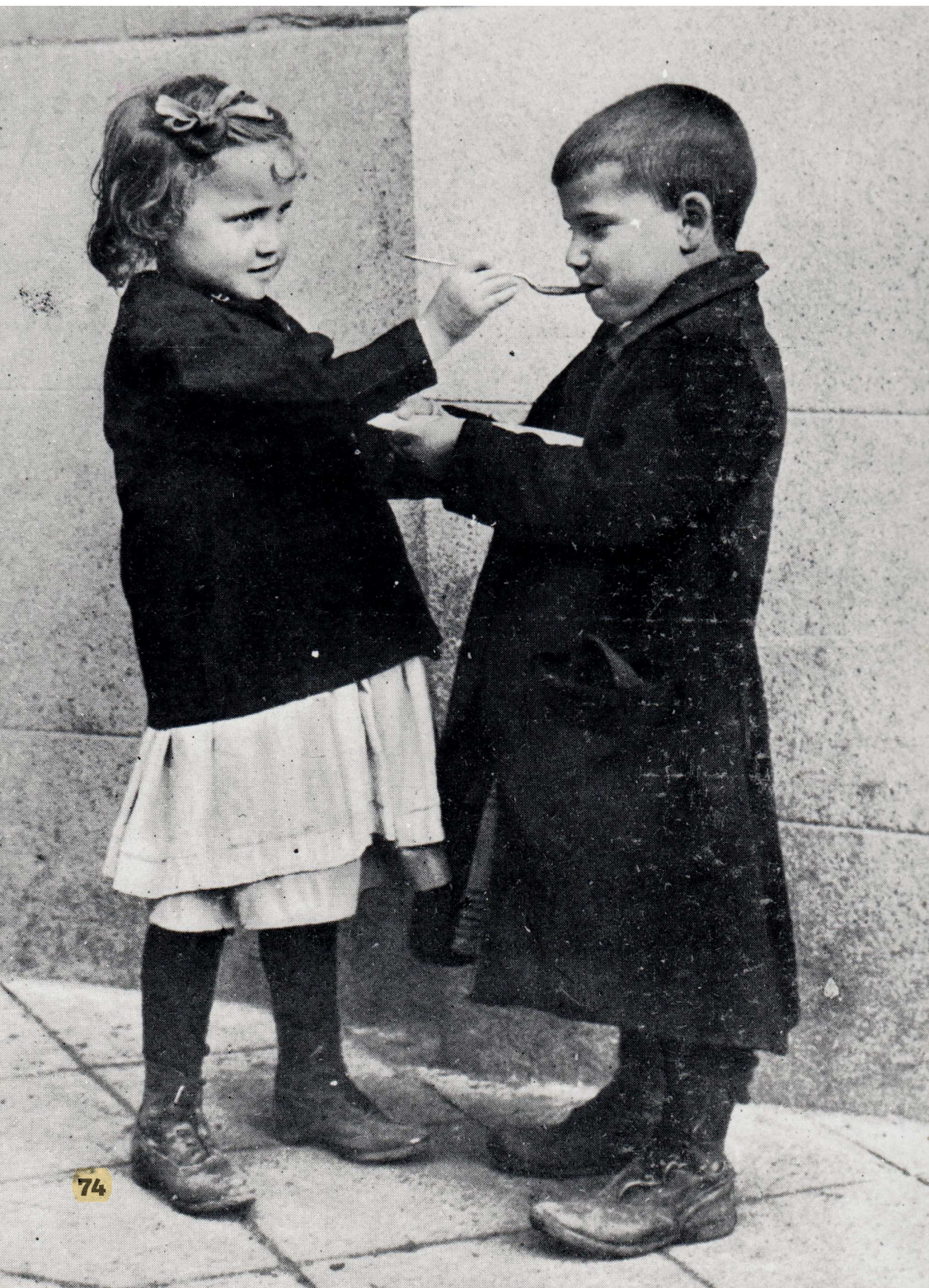
³¹ Véase: <http://progettonemo.it/> (último acceso: 10/01/2019).

fotos y fichas técnicas. La intención es la de ampliar aún más los contenidos y extender el proyecto a otras instituciones educativas históricas. En esta obra de catalogación, recuperación, estudio y valorización, los maestros y estudiantes de las escuelas históricas involucradas han colaborado, utilizando el patrimonio como medio didáctico tanto en el ámbito de la educación patrimonial como de la educación científica. En este contexto los instrumentos científicos históricos se utilizaron para demostrar empíricamente –a través de la experimentación– los conceptos y supuestos científicos, también a través de la ilustración de la génesis de los mismos por parte de los científicos que los construyeron para respaldar sus teorías. El proyecto NEMO ha logrado resaltar cómo en la realidad el patrimonio histórico-educativo (cuya conservación acreditada constituye uno de los requisitos de las escuelas históricas) no ha agotado sus capacidades educativas y cómo no constituye solo un bien cultural a con-

servar, sino también un equipamiento didáctico para redescubrir y utilizar en las prácticas didácticas inspiradas en la metodología del *learning by doing*.

El caso de Nápoles muestra cómo las “escuelas históricas” pueden preservar su patrimonio cultural y continuar llevando a cabo –a través de un proceso de reapropiación colectiva que involucre a toda la población de la ciudad– su obra fundamental de civilización primaria sin distorsionarse y sin renunciar a su vocación educativa.

El proyecto de la Fundación Ángel Llorca para la recuperación del legado pedagógico de las escuelas históricas de Madrid sigue meritoriamente los pasos de estas iniciativas y esperamos que ayude a difundir la conciencia del papel fundamental que las escuelas históricas pueden seguir desempeñando en nuestras comunidades en la actualidad.



Niños probando la comida de la cantina del Grupo Escolar Vallehermoso.

Children tasting the food of the canteen in the Vallehermoso School.

Fotógrafo: **Walter**.
Nuevo Mundo XVIII, 935 (7 de diciembre de 1911).
Hemeroteca Municipal de Madrid.

HISTORIC SCHOOLS. HERITAGE CATEGORY, EDUCATIONAL EXCELLENCE OR COMMERCIAL PLOY?

Juri Meda
University of Macerata (Italy)

Historic schools: an initial semantic delimitation

In recent years, “historic schools” have been cropping up in public debate and in scientific literature ever more regularly. But what exactly does this term mean? Just when should a school be considered “historic” in all of its aspects, and what particular requisites must it fulfil in order to receive this name? We can affirm beyond all doubt that today no common definition exists, especially if we take into account the different national scenarios in which this category of school has become more prominent.

For example, the meaning of the expression is essentially identical –although with some differences– in Italy and Spain, where it refers to an educational institution of any type or level that has provided teaching, education or professional formation, for no less than a century, to successive generations in a small town, a neighbourhood, an entire city or even a greater area, and that continues to do so today. As we will see, in the Anglo-Saxon and North American context the reverse is often true; the term “historic schools” refers to historic buildings whose original use –teaching– has been lost over time and which have undergone a special process of conservation, essentially turning them into “places of memory”.¹ However, this typology of buildings does not apply in Italy, for example, where, rather than a *scuole*

¹ Some associations that have been exemplary in this sense are the Country School Association of America (CSAA), founded in 2006 for the purpose of preserving old, unused rural schools by studying their history and promoting their conversion into museums. (<https://www.countryschoolassociation.org/>; last access: 10/01/2019); the Missouri Historic Schools Alliance (MHSA), which published the electronic bulletin *Historic Schools Quarterly* since September 2010; or the Friends of Gillespie County Country Schools, founded in Texas in the year 2000 to encourage the conservation of the *one room schoolhouses* typical of the rural United States (<https://www.historicschools.org/>; last access: 10/01/2019). For more on these schools and, particularly, on the projects for their recovery, see: **David L. Burton**, *A History of the Rural Schools in Greene County: Overview of the buildings comprising the network of rural education in Greene County from 1865 to 1960* (North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013); **Sandra Kessler Host**, *Iowa Historic Schools: Highlighting Victorian Influence* (Council Bluffs: Sandra Kessler Host, 2014).

storiche (historic school), such a building is known as a *scuole-museo* (school-museum). Examples of these can be found in the mountain villages of Angrogna, Chateau, Meison and Pramollo (in the province of Turin) and Lanebach (in the province of Bolzano), where an effort has been made to preserve these school centres just as they were, in their original location, as if they were real-scale dioramas. ²

Despite their heterogeneousness, these two understandings of what constitutes a “historic school” allow us to at least determine a few basic considerations: a) the date of construction of the school building where the centre was located and the period of time during which it functioned continuously; b) this is what makes for the intimate relationship between the educational institution and the building itself, a relationship that increases in proportion to the building’s antiquity (as is the case of the numerous Italian convents that were made into schools after religious orders were suppressed and ecclesiastical possessions were confiscated at the end of the 18th and beginning of the 19th centuries) or due to it having been built in a particular architectural style or by a renowned or illustrious architect; c) the profound affective relationship between an educational institution and the community –understood broadly– in

which it has fulfilled its mission and the professional community which it has helped to prepare, conferring on it a special place in the mid and long-term collective imaginary. Finally, there is another basic requirement for a historic school, beyond the profound consideration of its historicity, which is the scrupulous care given to the preservation of its cultural patrimony. This legacy, which may include the property itself, decorations and artworks, book collections as well as technical and scientific items used in their day for educational purposes, are valued both for their intrinsic worth as part of a cultural patrimony and because they constitute a direct expression of a significant educational tradition.

The first requisite, therefore, is chronological; in order to be considered “historical”, a school has to have been operating regularly for at least one hundred years, the minimum length of for this qualification to be recognised. While this requisite is objective and can be easily consulted by searching the historical archive of the public or private proprietor of the school as well as the figure in charge of the ordinary and extraordinary expenses incurred by the centre’s maintenance, the certification of the second requisite calls for a more complex procedure; an evaluation of the historical-architectural attributes of

² For more on these museums in particular, see **Juri Meda**, “La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas”, in *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, edited by Ana M^a Badanelli Rubio, María Poveda Sanz and Carmen Rodríguez Guerrero, 509-521 (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014).

a specific building needs to be elaborated by specialised professionals and based on specific interpretations as well as exhaustive archival research. This condition inevitably clashes with a historiographical lacuna common to many countries: that involving the history of school architecture, a subject that neither historians nor architects have paid much attention to. ³

This is no small matter; if architectural features constitute one of the principal indicators for determining the historicity of a school, a thorough knowledge of the design, construction and use of school buildings as well as their incorporation within an urban system and the symbolic meanings found in such works is crucial. To better understand the importance of

³ This tendency holds true for Spain as well, where in the last twenty years scholars have only periodically taken up the history of school architecture, despite the fact that the depth and potential of this field had been pointed out in the 1990s by **Purificación Lahoz Abad**, "Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea, 1838-1936", *Revista de Educación* 298 (1992), 89-118 and **Antonio Viñao Frago**, "Construcciones y edificios escolares durante el Sexenio Democrático: 1868-1874", *Historia de la Educación* 12-13 (1993-1994), 493-534. Over this time, research has always been circumscribed to specific areas and to individual cases, resulting in the absence of any global reflection that could have allowed us to define the historical evolution of the Spanish school and its principal tendencies. In this sense, see the studies on the Colegio de La Inmaculada of Gijón by **Ángel Mato Díaz** and **Aida Terrón Bañuelos**, "Un ejemplo de espacio escolar cerrado: el Colegio de 'La Inmaculada' de Gijón", *Historia de la Educación* 12-13 (1993-1994), 245-271, those by **Diego Sastre González** and **Pablo Celada Perandones** on the school buildings in the neighborhood of Arlanza, that of **Enrique Jesús Pérez Sastre** on the school buildings in Segovia (*La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Vol. 1, edited by Luis María Naya Garmendia and Paulí Dávila Balsera, 318-328 and 356-366 (Donostia: Erein, 2005), those by **María Belén Díaz Molina** and **Carmen María Rodríguez Alcántara** on the school architecture in the district of Ronda and that of **Francisco Martín Zúñiga** and **María del Carmen Sanchidrián Blanco** on the school architecture of Málaga (*La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, edited by María Gloria Espigado Tocino et al., 269-278 (Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013), as well as the monographic works *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937* (Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2005) and *La arquitectura escolar en Cantabria* (Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, 2011). Furthermore, historians of architecture have paid scant attention to the history of school architecture, limiting themselves for the most part to a local perspective, as we can see in the studies by **Mónica Vázquez-Astorga** on the school architecture in Aragon (*Artígrama* 23 (2008), 609-638), by **Laura Aldama Fernández** and **Mónica Vázquez-Astorga** on school architecture in the Diputación Provincial of Zaragoza (*Artígrama* 25 (2010), 523-548) and by **Francisco Javier Muñoz Fernández** on school architecture in Bilbao (*Boletín Académico* 2 (2012), 10-18). However, on both parts we do see an attempt to identify certain general trends, as attested to in the writings: **Antonio Viñao Frago**, "Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar", in *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, edited by Agustín Escolano Benito, 47-72 (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006); **Francisco Burgos Ruiz**, *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2007); **Francisco Javier Rodríguez Méndez**, "Influencia francesa en la arquitectura escolar española", in *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, edited by José María Hernández Díaz, 185-218 (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011); **Isabel Durá Gúrpide**, "La Exposición Internacional de Construcciones Escolares, Madrid, 1960: referencia para América Latina y motor de cambio de la arquitectura escolar española", in *Las exposiciones de arquitectura y la arquitectura de las exposiciones: la arquitectura española y las exposiciones internacionales (1929-1975)*, edited by José Manuel Pozo Municio et al., 217-228 (Navarra: Universidad de Navarra, 2014). And finally, more recently, the minutes of the VIII Congreso DOCOMOMO Ibérico *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), which contains some interesting reflections on the relationship between architectural modernism and pedagogical reform in the early 20th century, and the monographic issue of the journal *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, dedicated to school architecture and education (nº 17, 2017).

this aspect it is worth venturing outside of Spain's borders for a moment and looking at the architectural style known as Collegiate Gothic, derived from the neo-Gothic architecture that enjoyed considerable popularity in the United Kingdom and the United States during the first half of the 19th century. The style was inspired in the late medieval Gothic Perpendicular-style buildings such as the New College, Merton College and the Divinity School of Oxford, the King's College Chapel of Cambridge and the chapel of Eton College. During the Victorian era, numerous constructions and renovations were carried out in this style at universities and colleges in the United Kingdom, a model that quickly spread to North American universities such as Harvard, Princeton and Yale.⁴ The reasons for this process

of cultural assimilation are varied as well as complex. On the one hand, the North American universities felt the need to emphasize their connection with the centuries-old academic tradition of the English colleges by introducing constant aesthetic references to their venerable architectural features. This was their way of conveying a specific public image and consolidating a reputation that would appeal to children of the well-to-do social classes.⁵ On the other hand, at a time when most universities in the United States had grown too large and had become susceptible to a generalist trend, due to the country's constant economic expansion, this phenomenon can be seen as a way of responding to the need for a reorganisation of university life, which would ideally be centered around small academic communities

⁴ On this subject in particular see: **Alex Duke**, *Importing Oxbridge: English Residential Colleges and American Universities* (New Haven: Yale University Press, 1997); **Deborah D. Robinson** and **Edmund P. Meade**, "Traditional Becomes Modern: The Rise of Collegiate Gothic Architecture at American Universities", in *Proceedings of the Second International Congress on Construction History (Queens' College, Cambridge University – 29th March–2nd April 2006)*, edited by Malcolm Dunkeld et al., 2673-2693 (Exeter: Short Run Press, 2006); **Ted Tapper** and **David Palfreyman**, *Oxford, the Collegiate University: Conflict, Consensus and Continuity* (London: Springer, 2011), especially chapter 4, pp. 61-76.

⁵ The English historians **Eric Hobsbawm** and **Terence Ranger**, in their book *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), have emphasized how "invented traditions" often function as a sort of response to periods of rapid cultural and social change, where appealing to a past—even an imaginary one—and generating altered memories serves to confer legitimacy. In recent years, interesting research has borrowed this historiographical category coined by Hobsbawm and directed it at "invented educational traditions" with which some educational institutions attempt to convey a particular public image of themselves and impress it upon the collective imaginary of their community, encouraging fidelity and boosting benefits in the process. On this subject see: **Roberto Sani**, "The invention of tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense", *History of Education & Children's Literature* 1 (2012), 485-504; **Antonio Viñao Frago** and **María José Martínez Ruiz-Funes**, "Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries)", in *School Memories. New Trends in the History of Education*, edited by **Cristina Yanes Cabrera**, **Juri Meda** and **Antonio Viñao Frago**, 29-45 (Cham: Springer, 2017); **Paulí Dávila**, **Luis María Naya** and **Iñaki Zabaleta**, "Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain", in *School Memories. New Trends in the History of Education*, 65-79; *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica*, edited by **Pedro Luis Moreno** and **Antonio Viñao Frago** (Madrid: Morata, 2017).

modeled on the Oxbridge-style residential college. In fact, recent studies by Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero and María del Carmen Colmenar Orzaes have shown that the main school building of the prestigious Colegio Nuestra Señora del Pilar in Madrid was inspired in the neo-gothic style for reasons that were likely quite similar to those of the colleges in the United States.⁶ These studies point to new and interesting lines of research, given the numerous school buildings in Spain that share many of the same architectural features, such as the Colegio Jesús-María de San Gervasio in Barcelona and the Antiguo Colegio del Buen Consejo in Melilla.

The many schools built in the neo-gothic style at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries are just one example, and yet they show just how important studies on the patrimony of school architecture are when trying to raise the awareness of educational institutions regarding the historical, artistic and cultural value of their properties and of the many and unexpected symbolic meanings they contain.

The third requisite of the historic school is undoubtedly the least objective

of all; determining the emotional relationship between an educational institution and the community it has served would require us to be able to “sound out” the collective imaginary and identify the recurring cultural *habitus*, that is, the patterns of thought, perception and action that –according to Bourdieu– constitute the dominant culture and, once internalised, govern our behaviour and our choices constantly.⁷ Members of each social group interact with the culture that they belong to through this *habitus* in order to form an identity and negotiate with it in the course of their own social relationships. The *habitus* also presides over our cultural consumption and our educational choices. How many times have we heard it said that this particular school is the best one in the city, and how many times have we simply accepted this cliché, despite the fact that, far from being based on any hard evidence or statistics, it is no more than a commonly shared opinion? And yet, such cultural *habitus*, while they may be arbitrary, are not unfounded, as they are based on a collective experience shared by members of a community, generation after generation, and are nurtured by a complex, self-propagating system of symbols, concepts and habits.

⁶ Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero and María del Carmen Colmenar Orzaes, “Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo: entre la propaganda y el relato”, *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018), 397-448.

⁷ For more on this concept, see: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Éditions de Minuit, 1970).

A school, after all, is more than simply an institution established –and made obligatory– by the national ruling class in the mid-19th century with a goal, pursued ever more rigorously, of social reproduction and cultural standardisation. It is also a collective experience, lived in a concrete way –regardless of whether it has succeeded in meeting its objectives or instilling the desired values– by the population as a whole or by specific social groups within certain territorial contexts. The sense of identity that grows out of this collective experience is derived not only from the knowledge acquired and the values that have been shared but from myriad occurrences, moments, moods, spaces and familiar faces. It is these ingredients that establish the emotional relationship between an educational institution and the community in which it has fulfilled its mission.

This is why the symbolic value attributed to a given educational institution by a community concentrated in a specific area tends to be inversely proportional to the educational stage in which it is found. In other words, the higher the level or grade of a centre's education, the less symbolic value is attributed to it in social micro-contexts. Not surprisingly, primary schools tend to be attributed a considerable symbolic value in smaller towns –or, in an urban context, in neighbourhoods–, while secondary schools enjoy such a value in mid-sized or large cities and their surroundings. A university, then, is appreciated at a regional scale, or, depending on

its scientific prestige, at a national or even international level. Given that the consolidation of an emotional relationship of the kind referred to here is an intergenerational phenomenon, the community that establishes this relationship over time will tend to be less concentrated in a specific area when the institution in question offers non-compulsory education, where the social basis is reduced numerically and is more dispersed territorially. In this sense, in the case of technical or training schools, the emotional relationship alluded to above corresponds more to the professional specialisations that successive generations have pursued in these centres. It is, therefore, no coincidence that alumni associations should have emerged in secondary schools, colleges and universities, as a way for ex-students to sustain and strengthen their community once their studies have terminated and they are subject to a natural dispersion, owing to their different places of origin. Some compulsory schools also have alumni associations, although it is rarer; when all of the members of the communities of the schools that have fulfilled their mission are ex-students, there is really no need for other forms of socialization to establish an emotional relationship with the centre.

Historic schools: an international panorama

At this point we have established that “historic schools” are those educational

institutions that are located in historic buildings and have carried out their educational activities continuously for at least one century, establishing a deep emotional bond with the social community in which they have fulfilled their duty and leaving a meaningful mark on the mid and long-term collective imaginary. Notwithstanding their historicity and the value of their historical patrimony, these historic schools are not content to be mere “places of memory”, but rather they aspire to serve as “settings for teaching”, able to offer a valuable and excellent education based on a long-standing tradition. It is no coincidence that the historic schools pertaining to the non-compulsory stages of education –those that must compete hardest to attract– tend to present themselves as guarantors of a truly excellent education whose centres have prevailed over the decades thanks to the exceptional preparation of their teachers, the efficiency of their educational approach and the superlative quality of didactic contents, all accompanied by an appropriate ethical and disciplinary rigour. The historicity of these schools serves to attest not as much to the ancient origins of the institutions (which, if interpreted as an indicator of possible obsolescence, could even be counterproductive), as to the incomparable experience acquired over the course of decades and their ability to adapt to the profound social and cultural changes that have taken place over the past century. Historic schools are decidedly not resigned to living in a sterile nostalgia of the past, but rather they make every effort

to project themselves into the present, where they intend to continue fulfilling their role.

The use of historicity itself as a marketing tool on the one hand, along with constant references to their adaptability to the needs of the modern school on the other, is, without doubt, a defining feature of historic schools in the English-speaking world, although it can be observed in other contexts as well. Somewhat paradoxically, we also find that while private schools underscore their historicity as a way of certifying their venerability and the solidity of their educational tradition –and, subsequently, their elevated costs–, public institutions that operate within historic buildings (often so that these buildings will not be demolished and replaced by constructions built with a different aesthetic and criteria) must go out of their way to show that their historicity in no way jeopardizes their educational adequacy and that they are perfectly capable of adapting to the numerous educational demands of today’s digital society. Historicity, therefore, can be an advantage or a liability, depending on the case.

The appreciation of the historical and artistic value of public school patrimony often comes to light when the time has come to reconvert a school building. An outstanding example is that of the two investigations on historic schools in Staffordshire undertaken by the County Council and its Historic Environment Service between 2007 and 2010 for the

purpose of ascertaining which schools would be eligible to participate in the program “Building Schools for the Future (BSF)”, launched in 2003 by the UK Labourist Government, whose idea was to renovate hundreds of schools and equip them with new computer systems, creating interactive learning spaces. These investigations were committed to after the English Heritage Trust ⁸ which in 2005 had dedicated its first pioneering study to historic schools in England, ⁹ expressed its concern for the matter, noting that, after the local church, a school was often the most important building in the community and that the shared experience that it represented –extending over many generations– constituted a fundamental element of the community’s cohesion and identity. ¹⁰ The two investigations revealed that within this English county more than 110 schools (27% of the total) had been built before 1920 and represented some par-

ticularly interesting architectural styles, such as the neo-Gothic, the neo-Tudor and the Board School style. ¹¹

The dichotomy demolition/modernisation has featured in the public debate surrounding historic schools everywhere. In 2000, the National Trust for Historic Preservation in the United States included old neighbourhood schools on its annual list of most threatened historical monuments. In December of the same year, the District of Columbia’s Educational Council approved the master plan “A New Generation of Schools” as a first step in planning the renovation of school buildings throughout the entire district. It was in this context that the 21st Century School Fund ¹² sponsored a report on the historic schools of the District of Columbia in order to determine which schools should be replaced and which should be modernised. In this attempt to coordinate

⁸ Public organism in charge of managing England’s cultural patrimony. In 2010 it published a manual describing the historic evolution of English schools. In addition to offering specific guidelines and criteria for carrying out a survey of historic school buildings, it promotes the adoption of constructive conservation principles for their renovation: **Elain Harwood**, *England’s Schools: History, architecture and adaptation* (Swindon: English Heritage, 2010).

⁹ *The Future of Historic School Buildings* (Swindon: English Heritage, 2005).

¹⁰ *Staffordshire Historic School Building Survey Report*, edited by Shane Kelleher (Birmingham: Birmingham archaeology, 2010). The final report can be downloaded from the webpage: <https://www.staffordshire.gov.uk/environment/eLand/planners-developers/HistoricEnvironment/Projects/StaffordshireHistoricSchoolBuildings-SurveyReportPhase2Pre1920sSchools.pdf> (last access: 10/01/2019).

¹¹ For more on the historic evolution of school architecture in England, see: **Malcolm Seaborne**, *The English School. Its Architecture and Organization. Volume I: 1370-1870* (London: Routledge & Kegan, 1971); **Malcolm Seaborne** and **Rob Lowe**, *The English School. Its Architecture and Organisation. Volume II: 1870-1970* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977); *Beacons of Learning. Urban School Buildings in England and Wales*, edited by Celia Clark and Malcolm Seaborne (London: SAVE, 1995).

¹² The fund was created in 1994 to finance projects involving the modernisation of public schools with the goal of achieving educational quality and revitalising communities.

the needs of public education with those of the conservation of the historical and architectural patrimony, the report identified 82 schools built between 1862 and 1945,¹³ underscoring their considerable social value. The conclusion of the report states the following:

*A historic school building, updated to meet the demands of a 21st-century education, is a place where children not only learn about but experience history. An older school that has been in a neighbourhood for generations represents tradition and continuity (...). Often it is the same building where a student's parent or grandparent went to school (...). It is not that all old schools should be saved. Although there will be cases when it makes sense to replace and not modernize our public school buildings, the District's historic and older school buildings are precious (...). These buildings deserve to be carefully evaluated before a determination to replace them is made.*¹⁴

Numerous projects have been undertaken over the years to restore historic schools in the United States, following the examples set in Spokane (Washington), San Antonio (Texas) and Boise (Idaho).¹⁵ In 1910 the non-governmental organization Colorado Preservation Inc. (CPI) sponsored a survey of historic schools ("Historic Schools Survey") in order to show that historic schools can indeed be adapted to meet modern educational standards – saving considerable public expense in the process – and that they form an integral part of the urban landscape and the social fabric of the communities where they are situated.¹⁶ Similar projects, with encouraging results in terms of raising the collective awareness, have been undertaken in the cities of Portland (Maine),¹⁷ Seattle (Washington)¹⁸ and Chicago (Illinois).¹⁹

Another country that has shown a notable consciousness regarding the importance of conserving and valuing historic schools, is Italy. A considerable number

¹³ For more on the historical evolution of school architecture in this area, see: **Antoinette J. Lee**, *Public School Buildings of the District of Columbia, 1804-1930* (Washington: Charles Sumner School Museum and Archives, 1989).

¹⁴ *Replace or Modernize? The Future of the District of Columbia's Endangered Old and Historic Public Schools: report* (Washington: 21st Century School Fund, 2001), 12.

¹⁵ See: **Constance E. Beaumont**, *Historic Neighbourhood Schools Deliver 21st Century Educations* (Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2003).

¹⁶ See: <http://coloradopreservation.org/projects/cultural-resource-surveys/historic-schools-survey/> (last access: 10/01/2019).

¹⁷ See: <http://www.portlandlandmarks.org/portlands-historic-schools/> (last access: 10/01/2019).

¹⁸ See: <https://historicseattle.org/save-seattles-historic-schools/> (last access: 10/01/2019).

¹⁹ See: <https://chicagohistoricschools.wordpress.com/> (last access: 10/01/2019).

of schools still operate in school buildings of historic interest, i.e., in school buildings whose documented historicity and architectural design constitute unique examples of the evolution of school buildings over time. In order to guarantee the proper preservation of their architectural characteristics and integrity, these centres are overseen by the Ministry of Cultural Heritage and Activities. Currently, however, the historic interest of these buildings is not recognised automatically but most go through a prior evaluation carried out by the competent organisms. In this case, it is the Ministry of Cultural Heritage and Activities, through the Superintendency for Architectural Heritage and Landscape, that either on its own account or through the petition of the building's owner, determines the building's historic interest. The decision is based on general

principles established by the Ministry, and if affirmative, a special declaration certifies the building as being of historic interest.²⁰

It is for this reason that there is as yet no exhaustive census of historic school buildings in Italy, although there are some lists available at the local level. One example is that of the initiative carried out by the municipal government of Turin,²¹ which in 2010 –at the end of a census begun in 2004 of school buildings of historic interest that were more than 50 years old, and with the collaboration of the Superintendency for Architectural Heritage and Landscape of the Piedmont Region– approved a catalog of the architectural assets of school buildings that included 67 school compounds deemed to be of architectural and cultural interest.²²

²⁰ We believe that in order to adequately evaluate the architectural patrimony of schools, the authorities need to elaborate –in conjunction with the Ministry of Education, Universities and Research– a national survey of historic schools, with the corresponding certification of their historic interest and the protection subsequently accorded by law. However, as we have discussed with the Spanish case, together with this administrative process, it is vital that the Italian community of historians of education undertake a careful reflection on the historical evolution of school architecture of the post-unification period, a subject still in the very early stages of study. For more on these considerations, see: **Juri Meda**, "La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano", in *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, edited by **Juri Meda** and Ana M^a. Badanelli, 175-176 (Macerata: EUM, 2013).

²¹ It is worth noting here how since 1996 the city of Turin has promoted courses of in-depth study relating to the pedagogy of cultural patrimony and the educational function of museums, culminating in the creation in 2003 of the citizens' network Museiscuola@ (<http://www.comune.torino.it/museiscuola/>; last access: 10/01/2019), which led to a first survey, in 2008, of educational objects and didactic instruments kept in the city's schools. A network of school museums was also established among several of Turin's historic schools, including the Museum of the "Santorre di Santarosa" Primary School (2013) and the Science Museum of the "Carlo e Nello Rosselli" Middle School (2016). A commitment to these types of initiatives also led to the creation, between 2009 and 2011, of a Comenius Regio partnership between the schools of Turin and Lyon for the assessment of natural and educational patrimony. This collaboration resulted in a manual for establishing school museums: *La scuola è il nostro patrimonio: Lione-Torino / Partenariato Comenius Regio PATHS (PATrimonium / HistoriaeScholarum)*, (Ville de Lyon / Lifelong Learning Programme / Città di Torino: Turin, 2011).

Although much work has yet to be done, similar initiatives have also been launched in Bologna, ²³ Roma ²⁴ and Milan. ²⁵

Milan, in particular, has become a focal point in recent years for the appreciation of historic schools. On 21 February 2008, the city network *Enti Storici della Formazione* signed an agreement protocol with the General Office of Labour Policies, Economic Development and University of the Municipality of Milan for the purpose of improving the educational offering for city residents. Organisms comprising the network include the *Società d'incoraggiamento d'arti e mestieri / SIAM* (Society for the Support of Arts and Trades / SIAM), the *Circolo Filologico Milanese* (Milan Philological Circle), the *Scuola superiore d'arte applicata* (School of Applied Arts) in the Sforza Castle, the *Società Umanitaria* (Humanitarian Society), the *Ente morale per l'incremento dell'istruzione tecnica - EMIT* (Foundation for the Increment of Technical Education - EMIT) and the *Scuola Cova* (Cova School), historically involved with adult education, trade formation and

labour orientation. ²⁶ This Milanese network is a model for many other Italian cities that have centuries-old traditions in trade formation, such as Rome, whose trade and art schools were recently the subject of a compelling study which could potentially be followed up by a federated project to integrate competencies and relaunch the city's historic role in this field. ²⁷

In 2016 the Rotary Club of Milan, in collaboration with the city's municipal government, the Lombardy Region's Department of Education and the Central Police Office of Milan offered a prize known as *Storia e storie delle nostre scuole* (History and Stories of Our Schools), whose goal was to encourage a greater understanding of the history of more than 200 secondary schools in metropolitan Milan and to foment a spirit of belonging among their students. The prize, which has so far only seen the celebration of one edition, consisted of the publication of books that bring together the history of the distinguished high schools in a special

²³ See: *384.000 mq di scuole: un patrimonio da mantenere* (Bologna: Provincia di Bologna / Assessorato alle politiche scolastiche formative e dell'orientamento, 2003). Noteworthy in Bologna are the activities promoted by the primary school Fortuzzi on the occasion of its centenary (1918-2018), discussed by: **Carla Carpigiani** and **Gianluca Gabrielli**, "Renewing the ties of a century of history: an experiment of citizen history on the occasion of the Centenary of the Fortuzzi school", *History of Education & Children's Literature* 1 (2019), in press.

²⁴ *L'architettura delle scuole romane: qualità del patrimonio immobiliare. Ipotesi per un progetto della sua valorizzazione*, edited by Antonella Bonavita (Roma: Palombi, 2004).

²⁵ On 23 April 2010, the Department of Education and School Buildings of the Province of Milan, in collaboration with the Superintendency for Architectural Heritage and Landscape of the Lombardy Region and the Polytechnic of Milan, organized the conference "Restauro e progetto. Il recupero degli edifici scolastici della Provincia di Milano", whose proceedings have not been printed.

²⁷ **Marco Castracane**, *Storia delle scuole dell'arte e dei mestieri a Roma* (Rome: Armando, 2016).

series published by the publisher Metamorfofi.²⁸

It is worth noting that the approach taken to preserving and valuing historic schools is somewhat different in Milan than in Turin; whereas in the case of Turin the process is guided more by the recognition of the historical-architectural value of the buildings that the schools are housed in, in Milan this factor is secondary to the emphasis placed on revitalising the educational and formational tradition of the schools, in a quest to offer a quality service to the city's residents. The *Associazione delle Scuole Storiche Napoletane* (Association of Historic Neapolitan Schools), founded in 2011 by Francesco Di Vaio, has done an exemplary job of combining the two facets. More than 40 schools representing all stages of schooling have joined this association, which has undertaken numerous cultural initiatives. What sets the historic schools of Naples apart from other cases discussed so far is that the initiatives taken for their conservation and appreciation do not spring from authorities or institutions involved with the preservation of cultural patrimony but

from the schools themselves, which, having cultivated an awareness of the role and the worth of their patrimony, have succeeded in creating an extremely active and dynamic network. This network, endowed with a remarkable community spirit, proposes initiatives, shares experiences, collaborates in the organization of events and in summoning public participation and works diligently at procuring the necessary economic resources. The exceptional vitality of the Neapolitan experiment is due to the fact that the city's educational institutions are not merely an object of study by some third party, but rather that they themselves are the advocates and sponsors of initiatives for preserving the patrimony and revitalising the educational tradition. In order to achieve this, they invest in training and formation and manage to procure a maximum benefit from the resources at their disposal. In this sense, the artistic and historical patrimony of the schools ceases to be a source of anxiety and constant expense,²⁹ becoming instead a unique opportunity for undertaking innovative educational projects for the teaching of literature, history, art, civics

²⁸ *Istituto statale di istruzione superiore «Marisa Bellisario»* (Milan: Metamorfofi, 2018); *Istituto tecnico turistico Liceo linguistico «Artemisia Gentileschi»* (Milan: Metamorfofi, 2018); *Liceo statale scientifico e linguistico «Guglielmo Marconi»* (Milan: Metamorfofi, 2018); *Liceo classico «Giovanni Berchet»* (Milan: Metamorfofi, 2018).

²⁹ It is worth noting that on the 16th and 17th centuries the principal religious orders built an enormous number of convents in Naples – first as capital of the Kingdom of Naples and later of the Two Sicilies. The convents, both male and female, had diverse functions following in the wake of the suppression of religious orders and the confiscation of ecclesiastic properties. Despite the fact that religious buildings, with their small cells, were poorly suited for housing classes with numerous students, after 1861 they were the principal model of construction, so much so that today some twenty of the city's century-or-older historic schools are located in old convents and monasteries that also house churches and ancient libraries.

and even science, as is attested to by the project Network Educational Museums Online (NEMO), promoted in collaboration with the *Associazione Scienza e Scuola* (Science and School Association).

The project's goal is to survey, catalogue and digitalize the scientific patrimony of the schools in Naples and to put this information at the citizens' disposition, creating a network of venues where the scientific instruments can be adequately displayed and elaborating a digital catalogue accessible on the internet.³⁰ Another aim of the project is to raise awareness of the centuries-old tradition of Neapolitan scientific culture, which flourished during the Bourbon period thanks to the prestigious higher education institutions that were founded there at the time.

A website is already up and running³¹ with a virtual museum featuring the descriptions of some seven hundred scientific instruments along with photographs and technical files. The idea is to expand the collection and extend the project to other historic schools. Teachers and students together have collaborated in this endeavour to preserve, catalogue, study and evaluate the patrimony, using it as

a didactic medium for both scientific and patrimonial education. In this context, historical scientific instruments were used to demonstrate empirically –through experimentation– scientific hypotheses and concepts, while the scientists who had designed them in order to test and corroborate their theories explained the inspiration behind their conception. The NEMO project has served to illustrate how the historical-educational patrimony (whose certified conservation is a requisite of the historic schools) has much to offer in terms of its educational potential; in addition to being a cultural asset in need of conservation, it constitutes a didactic enterprise for rediscovering and applying educational practices inspired in the learning by doing methodology.

The case of Naples shows how the historic schools can preserve their cultural patrimony and at the same time –through a process of collective appropriation involving all of the city's residents– carry out their fundamental role of primordial socialization without losing their way or renouncing their educational vocation.

³⁰ This project is associated with the CEIMES project (*Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria*), promoted by the Regional Government of Madrid for the recuperation and assessment of the cultural patrimony of the secondary schools San Isidro, Cardenal Cisneros, Isabel la Católica and Cervantes. For more on this project, see the webpage: <http://ceimes.cchs.csic.es/> (last access: 10/01/2019) and the publication: *Aulas con memoria: ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, edited by Leoncio López-Ocón Cabrera et al. (Madrid: CEIMES, 2012).

³¹ See: <http://progettonemo.it/> (last access: 10/01/2019).

The project of the Ángel Llorca Foundation for the recovery of the pedagogical legacy in the historic schools of Madrid is doing an admirable job in the efforts it is making in a similar vein. We can only

hope that such initiatives will heighten people's awareness of the fundamental role that historic schools continue to play in our communities today.