

FOTOGRAFIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic
Photographs and school culture in francoism: an exploration of the ethnographical archive

María del Mar del Pozo Andrés
Universitat d'Alcalá de Henares

Teresa Rabazas Romero
Universitat Complutense de Madrid

Data de recepció de l'original: febrer de 2010
Data d'acceptació: març de 2010

ABSTRACT

In this article we explore the possibilities of photographs as a source for studying the history of school culture. In the first part we describe the state of art of the historical research in educational iconography, especially the recent trends and discussions within the scientific community of historians of education. Concepts like «school culture», «symbols», «myths», «rituals», «visuality» and «visibility» are presented and defined as a previous discourse convention for understanding the language of images. The analysis of sources kept in the so called «visual archives» and some other theoretical and methodological issues are summarized in the next pages. In the second part we study a «visual archive» of an ethnographical nature, the Anselmo Romero Marín historical collection that is placed in the «Manuel Bartolomé Cossío» Museum of History of Education, Complutense University (Madrid). It gathers 891 monographs that were written between 1950 and 1968 by the university students of Educational Sciences. These works that can be considered as pioneer experiences of the ethnographical

research in Spain that recorded and critically analysed an educational reality, i.e. a specific school or all the educational institutions in a village or in the neighbourhood of a city. Many of these monographs included photographs made by its authors or other schoolteachers that performed as *amateur* photographers, trying to capture as much information as possible from the educational reality. In the third part we interpret the evidence gathered from a sample of 138 «class photographs» that were included in these records. For studying the school culture in the Francoist period both a «narrative» and a «communicative» approach are tried, also the concepts of «visualization» and «visibility» were considered as categories for analysing the «visual archive». Our hypothesis is that the students of Educational Sciences attempted to give visibility to the «black box» of schooling by visualizing some school practices. Performances and rituals around the *lesson* were represented in the photographs, maybe because that was considered the heart of the teaching-learning process. The blackboard became from this perspective, a symbolic object, the site of production of school knowledge. The position of the teacher in the photographs tells us about the existence of a «photographical awareness» that resolved into a predominant teacher-centred composition. The role of the images in the study of the continuities and discontinuities of the school culture and of its icons of tradition and innovation is the topic of the last paragraph of this article.

KEY WORDS: School culture, educational iconography, elementary education, Francoism.

RESUM

En aquest article s'exploren les possibilitats que ofereixen les fotografies com a font per estudiar la cultura escolar. Per això s'estudia un arxiu visual de caràcter etnogràfic, que és el Fons documental Anselmo Romero Marín, que es troba al Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universitat Complutense de Madrid. S'hi conserven 891 treballs monogràfics, realitzats pels estudiants de Pedagogia entre 1950 i 1968, que descriuen una realitat educativa i la valoren críticament i que han de ser considerats com a experiències pioneres d'investigació etnogràfica. La majoria d'aquestes memòries inclouen imatges, de les quals s'han seleccionat 138 «fotografies de classe», entenent com a tals aquelles que representen l'interior d'una aula, amb docents i alumnes aparentment embrancats en una activitat instructiva. Amb aquestes imatges s'ha assajat un doble enfocament, «narratiu» i «comunicatiu», per estudiar alguns aspectes de la cultura escolar en el franquisme, interpretats a través dels conceptes de «visualització» i «visibilitat». Tant alguns aspectes de la cultura material de l'escola com determinades pràctiques escolars que giren entorn de la lliçó

s'analitzen en un intent de dotar de «visibilitat» aquesta «caixa negra» amb la qual es pot identificar l'interior de l'aula.

PARAULES CLAU: cultura escolar, iconografia educativa, ensenyament primari en el franquisme.

RESUMEN

En este artículo se exploran las posibilidades que ofrecen las fotografías como fuente para estudiar la cultura escolar. Para ello se estudia un archivo visual de carácter etnográfico, que es el Fondo documental Anselmo Romero Marín que se encuentra en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid. En él se conservan 891 trabajos monográficos, realizados por los estudiantes de Pedagogía entre 1950 y 1968, que describían una realidad educativa y la valoraban críticamente, pudiendo ser considerados como experiencias pioneras de investigación etnográfica. La mayoría de estas memorias incluían imágenes, de las que se han seleccionado 138 «fotografías de clase», entendiéndose como tales aquellas que representaban el interior de un aula, con docentes y alumnos aparentemente enfrascados en una actividad instructiva. Con ellas se ha ensayado un doble enfoque «narrativo» y «comunicativo», para estudiar algunos aspectos de la cultura escolar en el franquismo, interpretados a través de los conceptos de «visualización» y «visibilidad». Tanto algunos aspectos de la cultura material de la escuela como determinadas prácticas escolares que giran en torno a la lección son analizadas en un intento de dotar de «visibilidad» a esa «caja negra» con la que puede identificarse el interior del aula.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar, iconografía educativa, enseñanza primaria en el franquismo.

1. VELLES I NOVES REFLEXIONS SOBRE UN TEMA CONTROVERTIT: L'ÚS DE LES FONTS ICONOGRÀFIQUES EN LA HISTORIOGRAFIA EDUCATIVA

Fa quatre anys una de les autores d'aquest article va gosar publicar un treball al número de la revista *Historia de la Educación* coordinat pel professor Agustín Escolano i dedicat a noves tendències en història de l'educació. A l'article s'exploraven les possibilitats dels documents visuals com a font i recurs metodològic en la historiografia educativa, s'oferia un panorama crític de les

investigacions iconogràfiques més recents en aquest camp a nivell internacional, s'apuntaven diverses propostes per poder afermar el tan controvertit estatus científic d'aquest tipus de publicacions i es desgranaven algunes reflexions a tenir en compte a l'hora d'abordar la història de la cultura escolar amb fonts fotogràfiques i metodologies provinents de la cultura visual.¹ Amb aquest article es pretenia cridar l'atenció al nostre país sobre un tema que ja començava a despertar interès en la comunitat d'historiadors generals espanyols,² interès aguditzat des de la traducció de la coneguda obra de Peter Burke,³ que havia tingut la virtut d'agitar l'habitualment adormit i acrític món acadèmic amb una polèmica interessant i encara no resolta.⁴

Des de la publicació del dit article s'ha incrementat considerablement el nombre de publicacions en aquest camp, que tenen el nexa comú d'abordar l'estudi del cos del nen i la seva simbologia iconogràfica, per assajar explicacions sobre la disciplina, l'autoritat, l'exclusió i la marginació a l'escola. En aquesta línia cal destacar especialment el taller que es va fer en el si de l'European Conference on Educational Research (Gant, 2007), que va reunir un grup d'acadèmics en un diàleg interdisciplinari al voltant d'una sèrie d'imatges

¹ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pàg. 291-315.

² Un dels historiadors pioners a estudiar l'ús de la fotografia com a document històric fou Bernardo Riego Amézaga, amb els seus esplèndids treballs sobre el segle XIX. Vegeu especialment RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. «La imagen de la infancia en la fotografía del siglo XIX». *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 50 (1999), pàg. 31-36; RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. «La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica». *Ayer*, núm. 24 (1996), pàg. 91-112; RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Universidad de Cantabria, 2001; i RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. *Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2001.

³ BURKE, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.

⁴ La polèmica la començaren quatre investigadors belgues liderats per Marc Depaepe i Frank Simon, els quals defensaven que l'anàlisi de les fotografies escolars no aportava res de nou al coneixement de la cultura escolar i qüestionaven el discurs habitual de les recerques iconogràfiques. CATTEUW, Karl; DAMS, Kristof; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium, 1880-1960: a First Assessment of Unused Sources». A: MIETZER, Ulrike; MYERS, Kevin; PEIM, Nick (eds.). *Visual History. Images of Education*. Bern: Peter Lang, 2005, pàg. 203-222. Un dels autors esmentats i més criticats en aquest article, Eric Margolis, contraposava a l'afirmació, realitzada en aquest treball, que les fonts escrites eren les úniques que aportaven informació significativa a la Història de l'Educació, la seva pròpia argumentació, fonamentada en la idea que «només perquè entreveiem la nostra pròpia experiència escolar en el mirall del passat podem començar a interpretar les dades escrites sobre la vida quotidiana a les classes». MARGOLIS, Eric; FRAM, Sheila. «Caught Napping: Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild». *History of Education*, vol. 36, núm. 2 (2007), pàg. 211.

històriques sobre discapacitat i pràctiques escolars,⁵ algunes de les comunicacions presentades a l'ISCHE 29 (Hamburg, 2007), que també analitzaven imatges de nens amb necessitats educatives especials o en entorns carencials,⁶ i els números monogràfics de les revistes *Visual Studies* (2007)⁷ i *History of Education* (2007).⁸ Alguns d'aquests treballs freguen tangencialment l'estudi de la cultura escolar,⁹ però la majoria no han seguit el camí suggerit per Ian Grosvenor i Catherine Burke¹⁰ d'utilitzar les imatges com a «evidències històriques» i registres visuals de les experiències quotidianes a l'aula, potser per les dificultats metodològiques i interpretatives que comporten aquests tipus d'investigacions. Fins i tot no podem deixar d'assenyalar que és encara molt habitual l'ús de les imatges com a meres il·lustracions d'un discurs predeterminat sobre la cultura escolar. Un discurs construït totalment a partir de les fonts escrites i en el qual la fotografia només serveix per reforçar i «visualitzar» els arguments extrets dels textos.

La nostra intenció en aquest article és reprendre el fil argumental dels historiadors belgues i plantejar-nos una pregunta fonamental: les imatges fotogràfiques aporten informacions significatives i exclusives sobre la cultura escolar que no poden ser estudiades amb un altre tipus de fonts escrites o orals? Perquè l'ús del que en una ocasió anterior hem anomenat «bricolatge metodològic»,¹¹ és a dir, la triangulació de mètodes i dades per incrementar la validesa contextual i de contingut de les representacions visuals, en l'actualitat

⁵ DEVLIEGER, Patrick; GROSVENOR, Ian; SIMON, Frank; VAN HOVE, Geert; VANOBBERGEN, Bruno. «Visualising disability in the past». *Paedagogica Historica*, vol. 44, núm. 6 (2008), pàg. 747-760.

⁶ PRIEM, Karin. «Photography as a mode of enquiry: On the perception of children with educational needs» i COLAÇO, Maria Leonor. «Photographic representation and the construction of identity in *Casa Pia*, a boarding school for destitute orphans, 1860-1950». A: MAYER, Christine; LOHMANN, Ingrid; GROSVENOR, Ian (eds.). *Children and Youth at Risk. Historical and International Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009, pàg. 35-48 i 167-191.

⁷ MARGOLIS, Eric (ed.). «The visible curriculum». Número monogràfic de la revista *Visual Studies*, vol. 22, núm. 1 (2007).

⁸ BURKE, Catherine. «The Body of the School Child in the History of Education». Número monogràfic de *History of Education*, vol. 37, núm. 2 (2007).

⁹ Vegeu, per exemple, PROSSER, Jon. «Visual methods and the visual culture of schools». *Visual Studies*, vol. 22, núm. 1 (2007), pàg. 13-30.

¹⁰ GROSVENOR, Ian. «On Visualising Past Classrooms». A: GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (eds.). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, 1999, pàg. 85-100, i BURKE, Catherine. «Hands-on history: towards a critique of the 'everyday'». *History of Education*, vol. 30, núm. 2 (2001), pàg. 191-201.

¹¹ POZO ANDRÉS, María del Mar del; BRASTER, Jacques F. A. «Understanding images of Secondary Education (Spain, second half of the 19th century)». Comunicació no publicada i presentada a la 24 sessió de la International Standing Conference for the History of Education (París, 10-13 de juliol de 2002).

ja és un procediment universalment acceptat per tots els investigadors. Que es reconstrueixi la realitat escolar des de diferents perspectives i amb el major nombre de dades procedents de diverses fonts tampoc ja no és una novetat. El que intentem esbrinar és quines informacions desconegudes ens poden proporcionar les fotografies sobre les pràctiques educatives quotidianes, sobre el «dia a dia» a l'aula, que sigui molt difícil o gairebé impossible de conèixer amb un altre tipus de documents.

En primer lloc, convé deixar clar què entenem en aquest article per «cultura escolar», ja que és un concepte al qual s'adjudiquen una varietat de significats, no sempre convergents. La nostra interpretació s'allunya del sentit original, dirigit cap al curricular, que li va donar André Chervel,¹² i s'acosta al plantejament difós pels sociòlegs de l'educació des dels anys setanta.¹³ En aquests àmbits es defineix la «cultura escolar» com «les assumpcions bàsiques, les normes, els valors i les eines culturals que són compartits pels membres de l'escola i que influeixen en el seu funcionament».¹⁴ Les assumpcions bàsiques són les creences inconscients, invisibles, inamovibles, que els professors perceben com a «veritables» i que orienten les seves activitats quotidianes. Els valors i normes actuen en un nivell més clar de consciència, i entren en l'esfera del desitjable o el que es concep com a important per a l'escola, que generalment constitueix el cos de regles «no escrites» de comportament. Les eines i les pràctiques culturals —com els costums,¹⁵ els símbols,¹⁶ els mites¹⁷ i els rituals¹⁸— són pautes molt visibles, però no fàcilment desxifrables, a través de les quals es «visualitzen» les assumpcions bàsiques, les normes i els valors de cada escola. Aquest ampli

¹² CHERVEL, André. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, 1998, pàg. 5-6.

¹³ SARASON, Seymour B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. 2a ed. Boston: Allyn & Bacon, 1982, pàg. 14 (1a ed.: 1971).

¹⁴ MASLOWSKI, Ralf. *School Culture and School Performance*. Enschede: Twente University Press, 2001, pàg. 8-12.

¹⁵ Els «costums» o estil particular d'una escola són les «maneres de fer» característiques d'aquesta escola que no s'esdevenen per cap acord formal entre els docents, sinó per comportaments propis que han estat socialment acceptats i reforçats al llarg de generacions, fins a acabar sent institucionalitzats.

¹⁶ S'entenen com a «símbols» en la cultura escolar aquells significats que els professors i alumnes adjudiquen a diferents objectes, funcions o processos dins l'escola.

¹⁷ Els «mites» en la cultura escolar solen fer referència a persones amb determinades característiques que serveixen de models per a mestres i alumnes perquè, d'alguna manera, exemplifiquen els valors centrals de l'escola.

¹⁸ El «ritual» en la cultura escolar té el mateix significat que en l'antropologia cultural: es refereix als usos socials al voltant d'un cert esdeveniment o commemoració que té un sentit especial i distintiu per als membres d'una escola.

model pot ser assumit i integrat en el plantejament etnohistòric elaborat pel professor Agustín Escolano i que ell anomena «cultura empírica de l'escola», definida «por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente», incloent-hi també «las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación».¹⁹ Aquesta cultura, produïda dintre de l'escola, constituiria els senyals d'identitat de cada docent. Per altra banda, com assenyala Elise Rockwell, «las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo»;²⁰ es poden objectivar dintre de determinades pràctiques que inclouen formes més o menys convencionals d'actuar, representar el coneixement i mostrar el saber de forma mai no prescrita per la cultura pedagògica però que respon a una tradició imbricada en «l'ofici del mestre».

En segon lloc, volem jugar amb dos termes, molt lligats a la cultura visual, que constituïran els dos extrems de les nostres argumentacions teòriques. El primer, àmpliament conegut, és «visualitzar», que significa «fer visible» o «representar mitjançant imatges» allò que no es pot veure a primera vista. Aquest sol ser l'objectiu de la majoria dels treballs històrics que inclouen fotografies com a il·lustracions per estimular la imaginació històrica del lector o comuniquen amb imatges el mateix missatge que s'expressa al text.²¹ Aquest concepte és perfectament vàlid per caracteritzar les investigacions que pretenen abordar la cultura material de l'escola a través de les imatges o que identifiquen els moviments del cos, les postures de professors i alumnes o els elements visibles de l'ambient de l'aula com si fossin representacions que «visualitzen» alguns aspectes de la cultura escolar.²² El segon terme, per altra banda, ve del món de la sociologia i dels mitjans de comunicació de massa i té molt a veure amb les esferes del que és públic i privat. Es tracta del terme «visibilitat», molt de moda en el llenguatge polític i mediàtic però amb un significat un poc ambigu. Mentre que tradicionalment la visibilitat d'un esdeveniment implicava

¹⁹ ESCOLANO BENITO, Agustín. «La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica». *Memoria, conocimiento y utopía*, núm. 5 (2008), pàg. 123.

²⁰ ROCKWELL, Elsie. «Huellas del pasado en las culturas escolares». A: JOCILES, María Isabel; FRANZÉ, Adela. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, 2008, pàg. 277.

²¹ MARGOLIS, Eric; ROWE, Jeremy. «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona». *History of Education*, vol. 33, núm. 2 (2004), pàg. 200.

²² MARGOLIS, Eric; FRAM, Sheila. «Caught Napping: Images of Surveillance, Discipline and Punishment on the Body of the Schoolchild», art. cit., pàg. 193-194.

que tots els espectadors compartissin un mateix lloc, en l'actualitat uns individus es fan visibles a uns altres en contextos distints i distants, a través d'uns mitjans de comunicació que són els veritables administradors de la visibilitat i que converteixen esdeveniments privats i abans invisibles en fets públics i que poden ser vistos per tothom.²³ Si traslladem aquest concepte a la història de la cultura escolar, definiríem «visibilitat» com la capacitat de mostrar el que estava ocult, és a dir, aquells costums, comportaments, sabers i pràctiques dominants que tradicionalment han romàs en la intimitat de l'aula, en l'esfera privada de la classe, que han constituït trames culturals consistents i persistents al llarg del temps i que no s'han divulgat per altres mitjans escrits perquè formaven part d'una tradició compartida pel col·lectiu docent i no apresada en els manuals de pedagogia o a les Escoles del Magisteri. L'historiador posa de manifest aquestes pràctiques en un altre context molt diferent d'aquell en el qual van ser produïdes i les converteix en públiques i intel·ligibles per a les noves generacions.

L'ús de la imatge com a document històric implica un acurat estudi i crítica externa de les fonts, de l'origen del que s'ha anomenat «l'arxiu visual»,²⁴ atès que la forma en què s'hagi construït aquest arxiu condiciona la intencionalitat del fotogràf i el tipus d'informació que es pot aconseguir. Ja s'han establert categoritzacions dels diferents suports en els quals es troben fotografies, que van des de periòdics generals i revistes pedagògiques fins a àlbums privats, memòries institucionals o arxius personals de fotogràfs professionals o de persones particulars.²⁵ Mentre que les imatges incloses en els periòdics magisterials s'han utilitzat com a font per interpretar la construcció de les identitats dels docents,²⁶ les fotografies institucionals han servit per buscar els codis explícits i ocults que defineixen la identitat de l'escola, bé detectant els elements iconogràfics i iconològics que caracteritzarien «l'escola progressista» o la innovació educativa,²⁷ bé estudiant les fotografies del grup classe per explicar l'evolució

²³ THOMPSON, John B. «La transformación de la visibilidad». *Estudios Públicos*, núm. 90 (2003), pàg. 275, i THOMPSON, John B. «The New Visibility». *Theory, Culture & Society*, vol. 22, núm. 6 (2005), pàg. 31-50.

²⁴ GROSVENOR, Ian. «From the "Eye of History" to "a Second Gaze": The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education». *History of Education*, vol. 36, núm. 4-5 (2007), pàg. 613.

²⁵ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», art. cit., pàg. 301-303.

²⁶ GASPARI, Fay; VICK, Malcolm. «Picturing the history of teacher education: Photographs and methodology». *History of Education Review*, vol. 35, núm. 2 (2006), pàg. 16-31, i WALL, Christine. «Picturing an Occupational Identity: Images of Teachers in Careers and Trade Union Publications 1940-2000». *History of Education*, vol. 37, núm. 2 (2008), pàg. 317-340.

²⁷ BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. «The progressive image in the history of education: stories of two schools». *Visual Studies*, vol. 22, núm. 2 (2007), pàg. 155-168.

de l'escola a partir dels canvis en la coreografia de la posa col·lectiva,²⁸ o bé analtzant les fotografies com a «consagracions rituals» de moments especials que es volien fer visibles per constituir representacions ideals de la institució escolar.²⁹ Molt menys s'ha treballat sobre l'anàlisi d'imatges des de la perspectiva del fotògraf que les va crear, per manca, la majoria de vegades, de dades sobre ells. Hi ha autors que han apuntat que, des del punt de vista històric, «les fotografies realitzades per amateurs poden ser més útils que les imatges produïdes per professionals»,³⁰ ja que el que perden en sofisticació estètica i en simbolisme ho guanyen en esforç per reconstruir la realitat del passat. Són escassos encara els treballs que descriuen la figura del mestre com a fotògraf, tot i que, en general, s'hi destaca la seva obsessió per utilitzar la càmera només «en ocasions especials» i no per captar les activitats quotidianes de lectura i escriptura. També seria interessant comparar alguna vegada les representacions particulars de l'escola que ens transmeten els outsiders, és a dir, aquells fotògrafs que s'acosten a l'aula «des de fora», com a turistes ocasionals, enfront de la que construeixen els insiders, és a dir, els professors i alumnes que viuen «des de dintre» l'activitat escolar quotidiana.³¹

Per poder elevar l'estatus científic dels estudis visuals, és necessari utilitzar una metodologia d'anàlisi consolidada i ben experimentada. Es percep una clara evolució des de les primeres investigacions d'iconografia educativa, que, o bé prenien cada imatge com un estudi de casos i hi entaulaven un diàleg molt suggeridor però bastant descontextualitzat, o bé manejaven col·leccions àmplies d'objectes visuals, però en la seva anàlisi i interpretació tampoc no es tenia en compte el context de producció d'aquestes imatges. En canvi, els treballs actuals es fonamenten en el descobriment d'aquests «arxius visuals», sobre la construcció dels quals i sobre la seva intencionalitat es recapta la major informació possible, i en els quals es conserven sèries molt nombroses de fotografies, que a priori s'estudien globalment. Això obliga a realitzar tipologies

²⁸ BURKE, Catherine; RIBEIRO DE CASTRO, Helena. «The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild». *History of Education*, vol. 36, núm. 2 (2007), pàg. 213-226.

²⁹ COLAÇO, Maria Leonor. «Photographic representation and the construction of identity in *Casa Pia*, a boarding school for destitute orphans, 1860-1950». A: MAYER, Christine; LOHMANN, Ingrid; GROSVENOR, Ian (eds.). *Children and Youth at Risk. Historical and International Perspectives*. *Op. cit.*, pàg. 169.

³⁰ LEVINE, Robert M. *Images of History. Nineteenth and Early Twentieth Century Latin American Photographs as Documents*. Durham & London: Duke University Press, 1989, pàg. X.

³¹ MITCHELL, Claudia; WEBER, Sandra. «Picture This! Class Line-ups, Vernacular Portraits and Lasting Impressions of School». A: PROSSER, Jon (ed.). *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: RoutledgeFalmer, 2004, pàg. 197-213.

per gènere d'imatge i a portar a terme l'anàlisi de contingut, que requereix la definició de categories clarament expressades i consistentment emprades, en les quals es classifiquen determinats elements visuals, que s'expressen posteriorment en estudis estadístics molt depurats.³² No obstant això, la necessitat de definir aquestes categories en termes observables i simplificats fa que es perdi molta informació sobre les imatges, i especialment sobre el seu significat cultural. Per això, la majoria de les investigacions recents segueixen inspirant-se en el sistema de Panofsky i els seus tres nivells d'interpretació d'una obra d'art: preiconogràfic, iconogràfic i iconològic.³³ Altres models procedents del camp de la semiologia utilitzen conceptes molt similars, que van des de la descripció de la imatge i del context sociohistòric en el qual va ser produïda, fins al descobriment del seu significat simbòlic. Tots els autors insisteixen que no es poden entendre les imatges sense un extens coneixement de la cultura que les produeix, que es requereix una anàlisi paral·lela de text i imatges, o el que s'ha anomenat *intertextualitat*, que fa referència a la diversitat de formes a través de les quals pot articular-se un discurs i com el seu significat depèn, no solament d'un text o imatge específics, sinó de la seva interconnexió amb altres imatges o textos. Així, la possibilitat d'una lectura correcta de la imatge està governada per tres variables: el codi, l'encapçalament o peu de la fotografia i el seu context,³⁴ tenint en compte que l'observador ha de ser bon coneixedor d'aquestes convencions sobreenteses que revelen la visió del món que tenien el fotògraf i els subjectes fotografiats en cada moment històric.

En aquest article explorarem les possibilitats que ofereixen els arxius visuals, especialment aquells que contenen documents únics i molt enriquidors per a l'estudi de l'etnografia de l'escola. En primer lloc, exposarem i definirem les característiques d'un d'aquests arxius; en segon terme presentarem la col·lecció de fotografies seleccionades; a partir d'elles analitzarem alguns aspectes de la cultura escolar en el franquisme, jugant amb les categories de «visualització»

³² BELL, Philip. «Content analysis of visual image». A: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001, pàg. 10-34, i ROSE, Gillian. *Visual Methodologies*. London: Sage, 2001, pàg. 54-68.

³³ Vegeu un desenvolupament del mètode a MIETZNER, Ulrike; PILARCZYK, Ulrike. «Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences». A: MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin; PEIM, Nick (eds.). *Visual History. Images of Education*. Op. cit., pàg. 123-124, i VAN LEEUWEN, Theo. «Semiotics and iconography». A: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (eds.). Op. cit., pàg. 92-118.

³⁴ GOMBRICH, E. H. *The image and the eye. Further studies in the psychology of pictorial representations*. Oxford: Phaidon, 1982, pàg. 142.

i «visibilitat»; i, finalment, reflexionarem sobre les possibilitats de l'ús de la imatge per fer visibles alguns dels silencis de la Història de l'Educació.

2. UN EXEMPLE D'ARXIU VISUAL: L'ARXIU ETNOGRÀFIC

A la nostra investigació hem utilitzat com a fonts principals els treballs de fi de curs que van realitzar els estudiants de la Facultat de Filosofia i Lletres, matriculats a la secció de pedagogia. Aquests treballs van rebre el nom de *memorias*, un terme que, si ens ajustem a algunes de les definicions de la Real Academia Española de la Lengua, pot tenir diversos significats, com ara «exposición de hechos, datos o motivos referentes a un determinado asunto»; «estudio, o disertación escrita, sobre alguna materia»; «libro, cuaderno o papel en que se apunta una cosa para tenerla presente, como para escribir una historia» i, a l'últim, «relaciones de algunos acaecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia».³⁵ Qualsevol d'aquestes definicions ens parla d'un text on es realitzen una sèrie d'anotacions coherents, que tenen una certa vocació narrativa, aspirant a construir un relat sobre un aspecte concret de la realitat escolar. S'han conservat un total de 891 memòries, elaborades entre 1950 i 1968, procedents de tota la geografia espanyola, que descriuen diferents aspectes de les institucions escolars del franquisme.³⁶

L'origen d'aquestes fonts cal situar-lo en la iniciativa del professor Anselmo Romero Marín, que va ocupar la càtedra de Pedagogia General i Racional a la Universitat Complutense de Madrid des de 1949.³⁷ Impartia, segons el pla d'estudis de 1944, vigent fins a 1967, les matèries Pedagogia General, Pedagogia Racional i Pràctiques Pedagògiques a la llicenciatura de Pedagogia. Com a part de les exigències acadèmiques d'aquestes assignatures, els estudiants havien d'elaborar un treball monogràfic que descrivís, de la forma més completa i objectiva possible, una realitat escolar. Així interpretava una alumna les indicacions que el seu professor els havia transmès:

³⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 19a ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1972, pàg. 864-865.

³⁶ Aquest arxiu documental es troba al Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universitat Complutense de Madrid, dirigit pel professor Julio Ruiz Berrio.

³⁷ RUIZ BERRIO, Julio. «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad». A: RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat Complutense, 2005, pàg. 138-139.

es un trabajo que debe huir de la erudición de la mera teoría, debe ser un honroso trabajo sobre un núcleo educativo que hayamos vivido, que conozcamos, al que nos hayamos acercado con el afán de ver sus ideales y realidades, sus problemas no en la quieta estaticidad de algo ya hecho sino en su *fieri*, en su gestación y desenvolvimiento. Por eso ha de ser un trabajo más que de exposición de resultados de estudio de causas, pues solamente penetrando en estas adquirirán significado esos resultados. No se nos ha puesto ninguna limitación para escoger tema: un barrio de Madrid, un suburbio, una aldea perdida, una institución. Todo puede constituir un buen terreno en el que nos centremos para ir desentrañando su «real situación educativa y pedagógica».³⁸

Però, com es feia l'anàlisi de la realitat educativa? A l'assignatura de Pràctiques Pedagògiques, el professor Romero Marín indicava als seus estudiants la forma en la qual havien d'acostar-se a una experiència escolar mitjançant tres tipus d'observació, que es definien com a «superficial», «a fons» i «real». *L'observació superficial*, identificada amb el rol de turista, de visitant, de simple compliment, es deia que no reflectia la veritable problemàtica d'una realitat educativa, sinó que es limitava a descriure el que es veia sense entrar en anàlisis més profundes. «No se llega a ver la verdadera trascendencia de la misión educativa. Por lo cual, los haces de luz de las preocupaciones pedagógicas chocan contra esa manera de ver de paso, sin fijeza, sin examen rutinario. Sus frutos son tan superficiales como estériles.»³⁹ *L'observació a fons*, caracteritzada com una labor de bisturí, de lliurar-se absolutament, i —encara que el professor Romero Marín no ho digués clarament— inspirada també possiblement en un profund sentit crític, al catedràtic madrileny li semblava una experiència pedagògicament nefasta i destructiva, perquè projectava una visió tràgica i negativa de la realitat escolar que, encara que fos certa, no ajudava a realitzar crítiques constructives: «en esta se corre el gravísimo riesgo de no descubrir más que fallos, fracasos, imposibilidades. La resultante de todo ello es la inoperancia, el disgusto, la náusea existencial».⁴⁰ *L'observació real*, síntesi de les dues anteriors,

³⁸ ROMANILLOS, Carmen. «Prácticas pedagógicas». Treball inèdit, 1960-1961, pàg. 3. FRM 805. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

³⁹ REGUERA CAÑÓN, Eufemiano. «Colegio San José». Treball inèdit, 1961-1962, pàg. 5. FRM 33. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁴⁰ *Ibidem*, pàg. 6.

«encertada i constructiva», era la pròpia del pedagog, profunda, amb fins de superació. Consistia a veure la realitat tal com és, diferenciant-hi dues parts:

ante todo comienza con un *examen objetivo*, sin prejuicios, sincero de la realidad pedagógica, objeto de su consideración. Terminada esta fase teórica comienza la segunda que es eminentemente práctica. En ella se señalan frente a los fallos sus soluciones, se estimula a corregir lo malo, a perfeccionar lo bueno. Y todo ello con un optimismo de ley. Así y sólo así, podremos hacer algo verdaderamente práctico.⁴¹

En definitiva, des d'aquesta assignatura de Pràctiques Pedagògiques s'incitava els alumnes a apropiarse a la realitat educativa a través d'un procés que comprenia dues fases: la primera consistia en una descripció objectiva, eminentment teòrica, de l'experiència escolar triada per l'estudiant; la segona, de caràcter pràctic, s'entenia com una anàlisi i interpretació de les dades amb una valoració crítica final, amb propòsits de millora. Salvant les distàncies, es pot pressentir que en aquests treballs es pretenia convertir l'alumne de Pedagogia en el que avui es denomina, des dels nous enfocaments etnogràfics, un «observador participant», al qual es demanava que no romangués com a espectador passiu, sinó que entrés en diàleg amb la realitat escolar observada: «connota así mismo el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo estudiado —incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas— y el seguimiento de esas reglas; y además, un cierto grado de empatía, de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado».⁴²

Realitzar un treball d'aquestes característiques, d'un any de durada, que implicava buscar una experiència escolar, integrar-s'hi, conèixer-la en profunditat, analitzar-la críticament, interpretar-la en el seu marc estructural i elaborar propostes de millora, no devia ser fàcil a l'Espanya franquista. La Facultat de Pedagogia estava mancada de centres de pràctiques, de manera que eren els mateixos estudiants els que havien de buscar una escola, un barri o un poble en el qual poder portar a terme els seus primers passos en investigació.⁴³ Són diver-

⁴¹ *Ibíd.*, pàg. 7.

⁴² VELASCO, Honorio; DÍAZ DE LA RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997, pàg. 25.

⁴³ Les situacions escolars escollides van ser, habitualment, institucions educatives concretes o problemes pedagògics d'àmbits geogràfics extensos, però el tema que va resultar més popular va ser l'estudi de l'ensenyament en un determinat poble o localitat. Les memòries abasten gran part de la geografia espanyola

sos els alumnes que relataven a les introduccions dels treballs el pànic que els va produir enfrontar-se a un repte de tanta dificultat. Per això, ja que molts d'ells exercien com a docents en col·legis públics o privats, van optar majoritàriament per escollir els centres en els quals desenvolupaven l'activitat professional, o als quals havien assistit com a alumnes d'ensenyament primari, o aquells en què havien fet les pràctiques de magisteri, o, en últim terme, aquells en els quals algun familiar molt proper feia de mestre. Això explica les facilitats que van trobar per a recopilar la informació, però també el caràcter narratiu, vivencial i documental de la majoria de les memòries.

És molt probable que Anselmo Romero Marín insistís en la necessitat que els treballs recollissin imatges i fotografies que «il·lustressin» o «corroboressin» el que escrivien al text, ja que la majoria de les memòries inclouen elements visuals, encara que el tractament que els donen difereix molt entre els distints alumnes. Podem distingir diversos enfocaments en la utilització de la imatge en aquestes memòries. N'hi havia moltes que només recollien postals de la zona geogràfica estudiada, o de quadres artístics, o de símbols religiosos i patriòtics, molt divulgats a l'època però escassament significatius en el context en el qual se situaven, cosa que es pot interpretar com un desig dels estudiants de conjugar els requeriments del professor amb la seva impossibilitat material d'accedir a una càmera de fotos, un bé molt preuat però poc assequible a l'Espanya dels anys cinquanta i que «llegó a convertirse en un producto susceptible de contrabando y estraperlo».⁴⁴ Altres treballs utilitzaven les fotografies com a suport del seu relat, i especialment per poder documentar les valoracions crítiques que realitzaven, referides, gairebé en la seva totalitat, a les qüestions materials. En aquests treballs s'inclouïen imatges dels edificis escolars i de les aules, buides, que evidenciaven el deteriorament de parets i mobiliari, la falta d'il·luminació, la humitat o altres deficiències espacials. Un tercer tipus de memòries pretenia reflectir la innovació pedagògica, la «imatge de progrés»⁴⁵ i, sobretot, les activitats escolars singulars i extraordinàries —classes a l'aire lliure, excursions, ensenyament de laboratori, teatre, tallers de treballs manuals... La majoria recollien l'experiència de col·legis privats d'elit i eren les úniques que reproduïen instantànies de gran qualitat tècnica, realitzades per fotògrafs professionals i encarregades pel centre

perquè els seus autors, els estudiants de Pedagogia, venien de punts molt variats, ja que en aquests anys només es podia estudiar aquesta llicenciatura a les universitats de Madrid i Barcelona.

⁴⁴ LÓPEZ MONDÉJAR, Publio. *Historia de la fotografía en España. Fotografía y sociedad desde sus orígenes hasta el siglo XXI*. Barcelona: Lunwerg, 2005, pàg. 449.

⁴⁵ BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. «The progressive image in the history of education: stories of two schools», art. cit., pàg. 157-158.

per al seu propi consum o amb finalitats propagandístiques. El quart i últim grup de treballs manifestava una veritable obsessió per relatar en imatges «el que passa a la classe», reflectint els aspectes més habituals de la realitat escolar. Sí que s'adverteix una tendència, també observada per altres autors, a fotografiar sobretot nens asseguts a les aules i jugant als patis d'esbarjo, com si aquesta fos l'essència de l'ensenyament.⁴⁶ Però algunes memòries pretenen «visualitzar» les pràctiques escolars quotidianes, explicades de vegades mitjançant encapçalaments, peus de fotos o el mateix text, però conscientment alliberades de qualsevol context textual altres vegades, de manera que quedaven supeditades a la lliure interpretació del lector/espectador.

Les memòries realitzades a la càtedra de Pedagogia General i Racional de la Universitat Complutense s'emmarquen en una tradició, que enfonsa les arrels en el segle XIX, d'observadors «pedagògics» que visitaven les escoles i proporcionaven valuoses informacions sobre les activitats escolars quotidianes.⁴⁷ La majoria d'ells compartien un tret comú: el seu caràcter de «turistes accidentals», d'outsiders amb escassa implicació en la realitat observada. El que converteix aquestes memòries en una font privilegiada per al coneixement de la cultura escolar és que els autors, majoritàriament, reunien una doble condició d'outsiders —per tal com estaven obligats a explorar una realitat amb propòsits científics— i insiders —aquesta realitat era la seva pròpia aula de classe o la d'una persona molt propera. Així, aquestes memòries poden considerar-se com l'origen de la tradició etnogràfica en educació a Espanya, ja que, enfront de l'observació externa habitual en èpoques anteriors, aquests estudiants de Pedagogia van haver de submergir-se en la cultura de l'escola jugant el triple rol d'actors, observadors participants i informants. La necessitat de complir amb els objectius marcats pel professor obligava, a més, a buscar noves formes d'interpretar les pròpies pràctiques, assajant un índex de reflexió crítica sobre la seva forma de fer personal que, si bé no solia quedar explicitada en el text, sí que es traslluïa de vegades a través de les imatges. En definitiva, aquestes memòries ofereixen «visiones expertas, más realistas (por más libres) que las que pudieran desprenderse, por ejemplo, de memorias de inspección o de memorias de los propios maestros,

⁴⁶ WALL, Christine. «Picturing an Occupational Identity: Images of Teachers in Careers and Trade Union Publications 1940-2000», art. cit., pàg. 328-329.

⁴⁷ POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Cultural History of the Classroom: Researching the pioneer ethnographical researches (Madrid, 1950-1970)». Ponència presentada al simposi internacional *The Black Box of Schooling: Cultural History of the Classroom* (Rotterdam, 19-20 de juny de 2008).

redactadas por funcionarios, a veces directamente implicados desde el ejercicio de sus cargos, y con finalidad administrativa»;⁴⁸ a més, entre les seves pàgines es deixaven caure diverses crítiques a les autoritats franquistes, impensables en aquesta època i en qualsevol altre context administratiu i professional.

Les fotografies d'aquestes memòries constitueixen, per si mateixes, un arxiu valuós i excepcional, per diverses raons. En primer lloc, perquè els autors no són, en la majoria dels casos, fotògrafs professionals, sinó amateurs, gairebé sempre el mateix autor de la memòria o algun amic que el retratava en un moment, per a ell molt significatiu, de la seva activitat escolar. Per això, encara que aquestes imatges no ens mostren una situació real de treball a l'aula, perquè les condicions tècniques i humanes en les quals es realitzaven ho feien inviable, sí que són construccions socials del que el mestre protagonista considerava com el core de la seva pràctica educativa. En segon terme, aquestes fotografies van ser elaborades clarament amb propòsits informatius, per la qual cosa constitueixen un registre de dades extraordinari, però, alhora, deixen entreveure aspectes dels quals els docents no eren conscients, però que formaven part de l'imaginari col·lectiu de la seva identitat com a mestres, cosa que ens permet albirar, no solament algun tipus de pràctiques simbòliques, sinó també aspectes del pensament dels professors als quals difícilment es pot accedir amb un altre tipus de fonts.

Del total de 891 memòries conservades en aquest arxiu, per a aquest article n'hem seleccionat 133, que recullen 693 fotografies. S'inclouen en aquest grup la totalitat de les elaborades a Madrid (capital i província) i un mostreig d'altres zones d'Espanya (Catalunya, València, Galícia, Castella-Lleó i Castella - la Manxa) en què es van triar els treballs amb més cobertura gràfica. Les 693 fotografies reflectien multitud d'aspectes de la vida escolar i fins i tot de les formes socials de vida de la infància. En vam escollir sistemàticament aquelles que s'han denominat «fotografies de classe», concepte aplicat a les que representaven l'interior d'un aula, amb docents i alumnes aparentment engrescats en una activitat instructiva. Així, en l'anàlisi iconogràfica es van utilitzar 138 imatges, totes corresponents a l'ensenyament primari en escoles públiques/privades, de nens i nenes, rurals i urbanes. Si fins aquí el procés es va desenvolupar de forma objectiva, som absolutament conscients que, en la selecció de les fotografies que finalment es comentarien en aquest article, vam procedir, no solament amb una enorme càrrega d'emotivitat i subjectivitat i guiant-nos per les nostres personals

⁴⁸ MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio i altres. «Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense». *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 1 (1997), pàg. 307.

impressions preconcebudes del que s'entén per «cultura escolar», sinó també deixant-nos dur pel poder de l'evocació i de la memòria sobre les nostres pròpies experiències escolars com a alumnes a les escoles primàries del franquisme tardà.

3. LA CULTURA ESCOLAR EN EL FRANQUISME: UNA APROXIMACIÓ ICONOGRÀFICA

El context de producció en el qual se situen aquestes fotografies és el suport de les memòries de Pràctiques Pedagògiques. Generalment apareixen clarament separades del relat mecanografiat, en pàgines finals o intercalades, de cartolina negra molt gruixuda. Molt poques vegades s'hi fa referència en el text, tan sols quan s'ofereixen com a evidència visual d'una situació material de l'aula molt deteriorada i àmpliament descrita amb paraules —parets amb goteres, sostres a punt d'esfondrar-se, mobiliari destrossat i escassetesa d'instruments didàctics— i, en un únic cas, per explicar més bé una nova distribució espacial de l'alumnat. En aquestes ocasions, les imatges s'enganxaven a les pàgines blanques del treball, inserides al mig del paràgraf escrit en el qual s'hi feia referència, formant una simbiosi narrativa de text i imatge, mentre que en totes les altres circumstàncies estan clarament diferenciades del relat escrit, exhibint el seu propi discurs retòric sense paraules. Les fotografies d'alumnes i docents dintre de l'aula no solien dur ni encapçalaments ni explicacions complementàries, potser perquè representaven una realitat que se suposava molt coneguda pel lector, i aquest fet xoca amb els minuciosos comentaris i descripcions que acompanyen generalment les imatges dels barris o pobles sobre els quals es realitzava el treball. Si s'hi incloïa un títol, aquest sempre era el mateix: «a classe», «la classe» (i, opcionalment, «de pàrvuls», «de primer»..., o del grau corresponent). Aquesta assumpció que realitzaven els mateixos autors reforça el caràcter de fotografies «de classe» amb el qual definim aquest gènere iconogràfic.

La perspectiva metodològica que hem adoptat a la nostra investigació integra elements de dos enfocaments que en una ocasió anterior anomenàvem «narratiu» i «comunicatiu».⁴⁹ D'una banda, l'anàlisi «narrativa» o textual de les 138 «fotografies de classe» ens permet articular un relat que no difereix gaire en la seva forma de construcció d'altres relats històrics basats en fonts escrites, ja que hem comparat i encreuat la informació que ofereixen aquests documents

⁴⁹ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», art. cit., pàg. 296-298.

visuals amb les dades provinents d'altres fonts i fins i tot amb el nostre propi coneixement del context històric, amb la finalitat de produir nous sabers sobre la cultura escolar en el franquisme. Per altra banda, l'anàlisi «comunicativa», semiòtica o iconogràfica d'algunes fotografies, seleccionades més o menys subjectivament, ens acosta a les qüestions de representació i simbolisme de les imatges, que connecten amb l'explicació de determinats significats sobre l'ensenyament compartits pel col·lectiu docent i difícils d'entendre i interpretar amb un altre tipus de fonts diferents de les visuals. Mirem, ara, d'intentar desenvolupar ambdues anàlisis a partir dels conceptes, anteriorment definits, de «visualització» i «visibilitat».

Les fotografies «de classe» ens permeten «visualitzar», en primer lloc, la cultura material de l'escola, que és constituïda per objectes «que portan significados que hay que descifrar por los indicios que sugieren al observador».⁵⁰ Un dels problemes dels historiadors de l'educació és que el material instructiu sol mostrar-se en un museu pedagògic, fora del context en el qual es va utilitzar i sense cap evidència de la manera com s'usava, per la qual cosa es converteix en una tecnologia invisible.⁵¹ Les imatges «fan visibles» aquests objectes i ens proporcionen pistes del seu significat a l'interior de la classe. Així, per exemple, la posició central de l'estufa, a la Fotografia 1,⁵² no solament ens transmet informació sobre sistemes de calefacció a l'aula, sinó que també ens «visualitza» la dificultat d'escalfar una classe de sostres alts. També ens transmet molta informació sobre mobiliari escolar, igual que la Fotografia 2,⁵³ una de les de tarannà crític, si s'ha de jutjar pel peu de foto —«Interior de las escuelas creadas en 1954 (Obsérvese la humedad de suelos y paredes)»—: exhibeix un tipus clàssic de pupitres, completats amb cadires de bova transportades possiblement cada dia pels mateixos nens des de casa seva i que no es corresponien amb l'altura del tauler, cosa que feia balancejar-se perillosament algun alumne. Així, encara que la crítica explícita es realitza sobre les goteres, aquesta composició fotogràfica

⁵⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín. «La cultura material de la escuela». A: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga del Duero: Gráficas Varona, 2007, pàg. 18.

⁵¹ LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. «The Materiality of Schooling». A: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium Books, 2005, pàg. 8.

⁵² MARTÍNEZ GARCÍA, Juana. «La enseñanza en Cuenca. "Patronato de Aguirre"». Treball inèdit, 1953, s. p., FRM 858. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁵³ MOR LABARGA, María del Carmen. «Seminario de Pedagogía Racional». Treball inèdit, 1956, pàg. 58, FRM 602. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

ens ofereix múltiples elements materials que poden ser valorats negativament pel lector/observador, constituint un típic cas de crítica encoberta. La Fotografia 3,⁵⁴ titulada «Grupo escolar 4º Grado», ens mostra una classe en una nova escola graduada que s'havia dotat amb uns mobles escolars antics i de diferents models, un dels quals era, ironies de la vida!, una de les tauletes d'estil montessoriana que tant es van estendre per les escoles a l'etapa republicana per afavorir el treball en grup, i que es van mantenir a les aules franquistes, si bé van ocupar la mateixa funció passiva que el pupitre tradicional.

Però les imatges no solament ens permeten visualitzar objectes, sinó que també fan visibles els silencis i absències materials que han romàs ocults i que eren xocants a l'Espanya franquista. Així, la classe es converteix en un discurs en si mateixa, en el qual les parets ens comuniquen una història impossible de corroborar amb altres fonts, pel fet que era una història que desafiava la legalitat vigent. Com és ben sabut, diverses disposicions oficials de 1936 i 1938, complementades amb ordres dels rectorats i les inspeccions provincials, van determinar la decoració de les parets de les aules en totes les escoles franquistes, que havien d'estar presidides per un crucifix, una imatge de la Immaculada i els retrats de Francisco Franco i José Antonio Primo de Rivera. No obstant això, les fotografies de les classes dels centres catòlics i dels públics femenins solen mostrar amb més claredat les imatges religioses que les polítiques, al contrari del que passa amb les institucions públiques masculines. Encara que no sabem si era aquest l'efecte desitjat, l'acumulació d'una variada imatgeria a les aules catòliques feia invisibles l'efígie dels polítics, emplaçats de vegades tan amunt que «no sortien a la foto», no estaven al nivell visual ni del fotògraf ni dels nens, i aquest distanciament físic possiblement s'acompanyava d'una distància psicològica i emocional. És a dir, les fotografies «de classe» ens suggereixen formes molt diferents de resistència a una autoritat que imposava una decoració monolítica de les aules, perquè de vegades s'hi contraposava un bigarrat i variat conjunt d'adornaments que feien passar desapercebuts els símbols del govern franquista.

Aquestes imatges, precisament pel context en què es van produir, com a evidència de realitats educatives que s'haurien d'estudiar amb la màxima objectivitat i profunditat, ens aporten una informació privilegiada sobre les pràctiques escolars del franquisme. Encara que potser de forma inconscient, els estudiants de Pedagogia utilitzaven les fotografies per «visualitzar el tema» com a part del

⁵⁴ *Ibidem*, pàg. 54.

procés d'investigació,⁵⁵ com a forma de comunicació paral·lela, complementària i fins i tot alternativa al missatge escrit. Aquesta mateixa Fotografia 3 ens mostra la pràctica escolar de la lectura col·lectiva i silenciosa de les nenes, assegudes als seus pupitres. A aquesta escena s'hi pot contraposar la de la Fotografia 4,⁵⁶ que ens retrata uns nens i nenes distribuïts en semicercle al voltant del mestre i llegint dempeus —un en veu alta, mentre que els altres segueixen el text en silenci—, una pràctica que es pretenia eradicar de les escoles des dels anys vint, que es recomanava que se substituís, precisament, per la lectura de cada un al seu seient.⁵⁷ No obstant això, ambdues es presenten com dues tradicions docents arrelades i eficaces, fent que ens qüestionem els termes «tradicional» i «innovador» com a categories polaritzades de la cultura escolar.⁵⁸ Per altra banda, a la Fotografia 3 apareixen dues nenes que llegeixen dretes, al costat de la mestra, i que xoquen amb la posició d'assegudes de les seves companyes. Interpretem aquesta imatge com una representació del càstig i de la disciplina, si bé reconeixem que la nostra lectura ha estat marcada pel *punctum* barthesià, per l'element emocional de l'evocació i de la memòria de les nostres experiències escolars com a alumnes.

Són especialment curioses i significatives totes les imatges que representen un moment culminant de la cultura escolar, com ara preguntar, avaluar, o «prendre la lliçó» o «dir la lliçó». A la Fotografia 1 es reflecteix una de les coreografies més tradicionals d'aquest ritual, amb el nen dret al seu pupitre i el mestre marcant l'autoritat mitjançant la distància espacial, assegut a la seva taula, preguntant per torns i assenyalant amb el dit els alumnes que havien de contestar. Però a la Fotografia 5,⁵⁹ inclosa a la memòria amb el propòsit d'exhibir un mobiliari escolar que es presenta com l'alternativa innovadora al pupitre tradicional, veiem que no s'ha utilitzat aquest context espacial nou per introduir noves pràc-

⁵⁵ POSTMA, Metje. «From Description to Narrative: what's left of ethnography». A: POSTMA, Metje; CRAWFORD, Peter I. (eds.). *Reflecting Visual Ethnography*. Leiden i Højbjerg: CNWS Publications e Intervention Press, 2006, pàg. 331.

⁵⁶ CASAL VILA, María Luisa. «Prácticas de enseñanza. Estudio general de la escuela de "El Encín"». Treball inèdit, 1962, s. p. FRM 421. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁵⁷ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Currículum, renovación pedagógica y perfeccionamiento del magisterio (España, 1900-1936)». Ponència presentada al IX Congrés Iberoamericano de Història da Educação Latino-americana (16-19 de novembre de 2009) (en premsa).

⁵⁸ ROCKWELL, Elsie. «Huellas del pasado en las culturas escolares», art. cit., pàg. 279.

⁵⁹ DUCE MALUENDA, María del Carmen. «Problemas pedagógicos de Leganés». Treball inèdit, 1964, pàg. 57. FRM 248. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

tiques, sinó que les nenes apareixen llegint i aprenent la lliçó en un llibre, de la qual després reten compte davant la mestra, d'una en una, seguint un segon model de cultura educativa popular que potser enfonsa les arrels en el molt antic sistema d'ensenyament individual. No obstant això, la Fotografia 6,⁶⁰ que sota l'encapçalament «Aspecto de algunas de las clases» reproduïx la que creiem que és l'aula del mateix autor de la memòria, que també apareix representat a la imatge en el seu paper de mestre, ens mostra la forma de «dir la lliçó» en un col·legi d'elit: aquella que possiblement es considerava la pràctica més nova i eficaç perquè evocava en l'imaginari col·lectiu escenes de l'ensenyament secundari, però que en aquest centre s'utilitzava, a pesar de la seva qüestionable idoneïtat pedagògica, fins i tot per preguntar la lliçó als alumnes de preescolar.

D'alguna manera, aquests estudiants de Pedagogia intentaven dotar de «visibilitat» la «caixa negra»⁶¹ amb la qual pot identificar-se l'interior de l'aula, convertint-la en «un zoo de vidre» —si ens és permès prendre prestat el títol de la inoblidable obra de teatre de Tennessee Williams— perquè el lector/observador pogués treure el cap al petit món de la classe i captar aquest moment que, per a ells, constituïa l'essència del procés d'ensenyament-aprenentatge. I quin era aquest instant? La majoria de les fotografies analitzades construeixen una pràctica escolar lligada a la lliçó que va ser, fins a finals dels anys seixanta, el veritable nucli del currículum. Per lliçó s'entenia «la *cantidad de enseñanza* que da el maestro de una sola vez sobre un punto cualquiera del programa o sobre otra cuestión ocasional».⁶² En el seu desenvolupament se seguia un protocol que anava des de l'explicació fins al resum escrit a la pissarra, que era copiat en el quadern pels nens,⁶³ i l'avaluació del que s'havia après al final de la sessió o l'endemà. L'explicació requeria una posada en escena, hereva de la tradició

⁶⁰ AYUSO ARROYO, Jesús. «Estudio de la labor formativa realizada en el Colegio del Pilar». Treball inèdit, 1962, s. p. FRM 826. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁶¹ DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Is There any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools». *Paedagogica Historica*, vol. 30, núm. 1 (1995), pàg. 9-16, i DEPAEPE, Marc. *Order in progress. Everyday Education practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000.

⁶² BENSO CALVO, Carmen. «Tradición y renovación en los métodos de enseñanza». A: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pàg. 403.

⁶³ POZO ANDRÉS, María del Mar del; RAMOS ZAMORA, Sara. «Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)». A: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto. *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. 2. Firenze: Polistampa, 2010, pàg. 839-841.

francesa traslladada al nostre país els anys vint, que requeria que el docent tingués una posició propera a la pissarra, en la qual s'havia escrit la data, el nom de l'assignatura, el títol i els epígrafs fonamentals, com es recull a la Fotografia 7,⁶⁴ una de les poques que duu un peu de foto que en descriu el contingut, el qual, no per casualitat, s'identifica amb «Momento en que se desarrolla una explicación sobre el tema del día». Ara bé, altres imatges ens mostren algunes possibles variacions gestuals i corporals que s'introdueixen en aquest costum o manera de fer didàctica, com la que es mostra a la Fotografia 8,⁶⁵ que ens comunica l'actitud explicativa del mestre, retratat en aquesta posició amb el dit índex enlaire, que era la convenció pictogràfica utilitzada per representar la instrucció o l'ensenyament des dels orígens del desenvolupament de l'art cristià.⁶⁶ També era habitual i hereva d'una tradició vuitcentista lligada a l'origen de l'ús de la pissarra, la composició mostrada a la Fotografia 9,⁶⁷ amb la professora envoltada d'un grup de nenes i assenyalant amb un punter les diferents zones d'un mapa. L'elecció, realitzada per aquesta docent d'un petit poble gallec, de l'exòtic continent asiàtic com a objecte de la seva explicació i la seva intenció de no aparèixer amb el mapa d'Espanya, el més freqüentment representat en totes les fotografies, podria estar oberta a multitud d'interpretacions.

Per tant, aquestes imatges es converteixen en el mitjà de fer visibles unes pràctiques discursives escolars que encara ens són bastant desconegudes. A través de l'anàlisi visual, en podem arribar a descobrir les línies de continuïtat o canvi al llarg d'àmplies seqüències temporals. Com ja expressàvem en un treball anterior, igual que determinats objectes carregats de simbolisme en els ritus tribals, la pissarra té en aquestes fotografies un paper simbòlic com a espai de producció dels sabers escolars,⁶⁸ i no solament ens serveix per interpretar l'esquema organitzatiu de l'aula —per exemple, el nombre de seccions o grups a la classe és determinat pel nombre de pissarres amb diferents continguts

⁶⁴ YERRO MAINAR, Mercedes del. «Labor pedagógica realizada por el Grupo Escolar del Santo Ángel (Trabajo monográfico)». Treball inèdit, 1956, pàg. 39, FRM 54. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁶⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín. «La enseñanza en Berlanga de Duero (Soria)». Treball inèdit, 1963. FRM 796. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁶⁶ GOMBRICH, E. H. *The image and the eye. Further studies in the psychology of pictorial representations*. *Op. cit.*, pàg. 88.

⁶⁷ ALONSO ESCONTRELA, María Luisa. «Ambiente escolar de Puebla de Trives (Orense) y con especial detalle del pueblo de Encomienda». Treball inèdit, 1962, FRM 340. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁶⁸ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», art. cit., pàg. 312-314.

(veg. Fotografia 8)—, o per determinar els continguts més significatius del currículum escolar —que observem que en el franquisme eren els religiosos, molt per sobre de la denominada «formació del espíritu nacional» (Fotografies 4 i 7)—, o per descobrir la interrelació entre les explicacions orals i el text escrit que l'alumne copiava de la pissarra al quadern, com pot observar-se a la Fotografia 2, o per detectar la pervivència d'alumnes ajudants, reminiscència de la tradició monitora i encara present en algunes classes franquistes, com sembla que es percep a la Fotografia 10;⁶⁹ sinó també per intuir la identitat del docent o com aquest es veu a si mateix a partir de la posició arquetípica que adopta en relació amb aquest element central de la classe.⁷⁰

Les imatges analitzades ens parlen de l'existència d'una «consciència fotogràfica»⁷¹ entre els docents, és a dir, que intuïen el poder comunicatiu de la tecnologia visual. Per això resulta extremadament aclaridor el model de fotografies «de classe» realitzades de forma amateur pels estudiants de Pedagogia els anys cinquanta i començaments dels seixanta, que és, com s'adverteix en les que hem reproduït, un model en el qual el punt central de la composició és ocupat pel docent, en el qual els alumnes apareixen retratats d'esquena i no mostren la cara a les càmeres, en el qual els mestres se situen darrere de la taula o al costat de les pissarres, no solen aparèixer propers als alumnes ni envoltats per ells i els dominen amb la figura i amb el gest, amb la qual cosa es transmet un missatge de poder acadèmic, autoritat moral i uniformitat que sol quedar en part trencat perquè els nens de vegades es rebel·len contra aquestes convencions. Són representacions visuals fonamentalment magistocèntriques, amb els professors clarament visibles i autoidentificats com el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta afirmació aparentment es contradiu amb els resultats d'una investigació anterior,⁷² basada en «l'arxiu visual» de tres revistes gràfiques falangistes, que va donar un nombre important de fotografies «de classe» amb presència exclusiva d'alumnes, cosa que ens va dur a suggerir la

⁶⁹ DUEÑAS GARCÍA, Elena. «Panorama pedagógico de Colmenar Viejo». Treball inèdit, 1958, s. p. FRM 806. Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». Universitat Complutense de Madrid.

⁷⁰ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La imagen de la mujer en la educación contemporánea» A: MARÍN ECED, Teresa; POZO ANDRÉS, María del Mar del (eds.). *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca: Excma. Diputación de Cuenca, 2002, pàg. 251-252 i 263-264.

⁷¹ RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Op. cit., pàg. 330.

⁷² POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La iconografía educativa en el primer franquismo: Entre la realidad y el deseo». A: CASTILLO, Antonio; MONTERO, Feliciano (coords.). *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*. Madrid: Sietemares, 2003, pàg. 229-234.

invisibilitat dels mestres en el primer franquisme. No obstant això, creiem que ambdues afirmacions, més que contraposar-se, es complementen, i ens ajuden a construir uns nous marcs per a l'anàlisi de la identitat magisterial. Així, podríem concloure que els mestres i les mestres, en els espais públics simbolitzats per les fotografies de premsa, volien passar com més desapercebuts millor, potser perquè l'experiència encara recent de la depuració els havia mostrat els perills d'una excessiva visibilitat social; no obstant això, a l'espai privat de la classe se sentien realment unes figures importants, amb autoritat consolidada i possiblement amb un prestigi derivat del seu superior coneixement enfront de les famílies i els nens, cosa que refermava la seva identitat com a docents i explicava la seva condescendència per fer-se visibles en unes imatges realitzades per al consum intern, controlades pels mateixos professors i que, fora de la seva escola, només veuria el catedràtic Anselmo Romero Marín.

4. A MANERA DE PUNT I SEGUIT

Larry Cuban, en un recent estudi sobre la situació de les escoles nord-americanes, en què ha utilitzat una gran varietat de fonts i mètodes d'investigació, incloent-hi les fotografies «de classe», ha introduït la noció «d'híbrid»,⁷³ una evolució de l'afortunada expressió de «gramàtica de l'escola» que va encunyar conjuntament amb David Tyarck. Amb això vol indicar la situació del mestre nord-americà actual, les actuacions del qual reflecteixen, segons el seu parer, una barreja de pràctiques de les dues tradicions pedagògiques, la magistocèntrica i la pedocèntrica. Aquesta reflexió possiblement és extensible a una gran part del segle XX i a un gran nombre de mestres de tot el món i ens obliga de nou a qüestionar-nos el sentit de la tradició i la innovació en educació.

És en aquesta trajectòria de continuïtats i ruptures on l'estudi de la iconografia educativa adquireix el significat més profund. Catherine Burke i Ian Grosvenor van determinar el potencial de les imatges estudiades en la seva capacitat d'elevant-se del seu propi context per construir un nou marc d'anàlisi, que ells van definir com una nova taxonomia de representacions visuals de l'escola identificada amb «la imatge progressista» en la història de l'educació,⁷⁴ o

⁷³ CUBAN, Larry. *Hugging the middle. How teachers teach in an era of testing and accountability*. New York: Teachers College Press, 2009.

⁷⁴ BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. «The progressive image in the history of education: stories of two schools», art. cit., pàg. 158.

la imatge de la innovació. Seguint aquest mateix argument, podríem classificar les fotografies contingudes a les memòries dels estudiants de Pedagogia com la «imatge tradicional» en la història de l'educació.

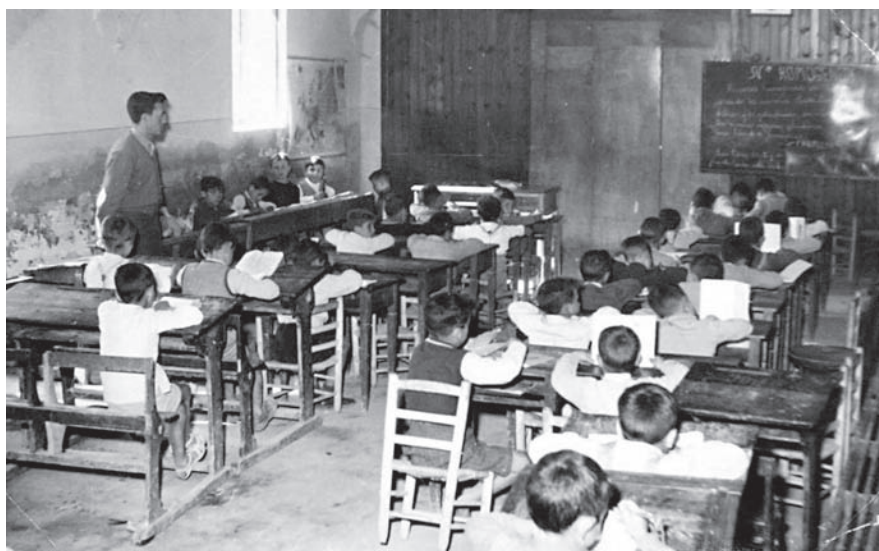
No obstant això, tradició i renovació són conceptes molt més complicats del que sembla a primera vista i per molt clarament que se n'enuncii la definició.⁷⁵ Moltes pràctiques que van ser innovadores en el seu moment van donar lloc a cultures escolars arrelades i impermeables al canvi. Altres pràctiques considerades com a tradicionals en un context institucional, es van valorar com a renovadores en un altre context, fins i tot dintre dels mateixos paràmetres temporals. Els traços d'una novetat pedagògica de vegades són tan tènues que només es perceben a través de banalitats visuals, com una planta o un adornament a l'aula. És en aquest espai de trobada entre tradició i innovació, i com a forma de detectar la genealogia i l'evolució dels discursos i pràctiques de la innovació fins que es converteixen en una tradició, on les imatges ens ofereixen el ventall més ampli de possibilitats en història de l'educació. La recerca i depuració de les fonts visuals més adequades per estudiar aquest problema i el desenvolupament d'una metodologia capaç de detectar, d'estudiar i d'interpretar els significats iconològics de tradició o de progrés pedagògic són tasques inacabades i pendents d'un nou esforç en investigació. Amb el concepte de significat iconològic ens referim al sentit que Mitchell va voler imprimir al «seu gir visual», que no era altre que la recerca d'un mètode per deixar d'explicar les imatges mitjançant textos i distingir-les dels textos; a diferència de Panofsky, a qui s'ha criticat que la seva lectura del significat de les imatges es pot interpretar exactament igual per mitjà de textos històrics.⁷⁶ Aplicat al nostre àmbit, es tractaria de crear una nova comprensió de la cultura escolar a partir dels símbols que ens transmeten les fotografies, que hauríem d'aprendre a interpretar en clau visual i no textual. En definitiva, el món de les imatges ens ofereix unes possibilitats que acabem de començar a explorar, i encara ens queda molt per descobrir-hi.

⁷⁵ Sobre el concepte d'«innovació educativa» vegeu VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002, pàg. 87-90 i 111-120. Sobre el concepte de «renovació pedagògica», vegeu POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos», i LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983». A: CANDEIAS MARTINS, Ernesto (coord.). *Vº Encontro Ibérico de História da Educação*. Coimbra: Alma Azul, 2005, pàg. 115-117 i 348-351.

⁷⁶ BELTING, Hans. *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz, 2007, pàg. 19.



Fotografia 1. Escoles del Patronat Aguirre. Conca. 1953.



Fotografia 2. Escola pública unitària. València. 1956.



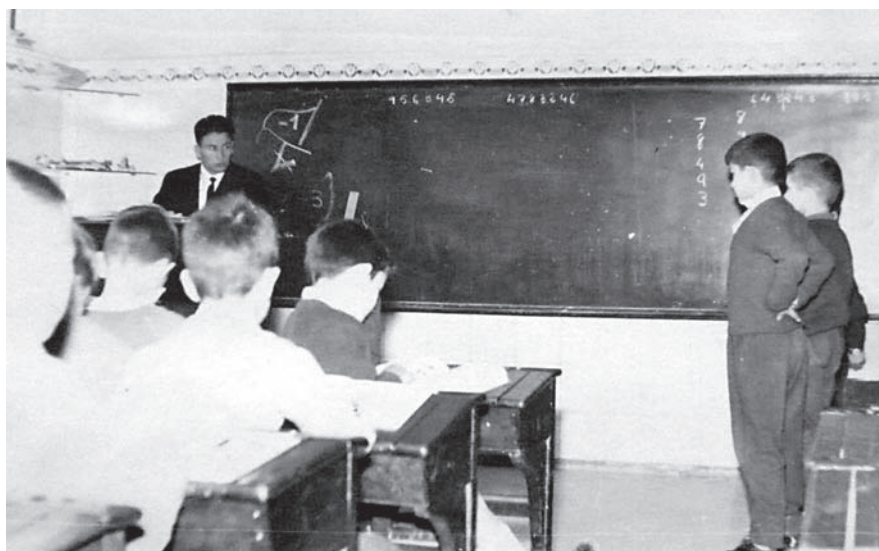
Fotografia 3. Grup escolar públic de Los Mártires. València. 1956.



Fotografia 4. Escola unitària mixta d'El Encín. Alcalá de Henares. 1962.



Fotografia 5. Grup escolar públic. Leganés (Madrid). 1964.



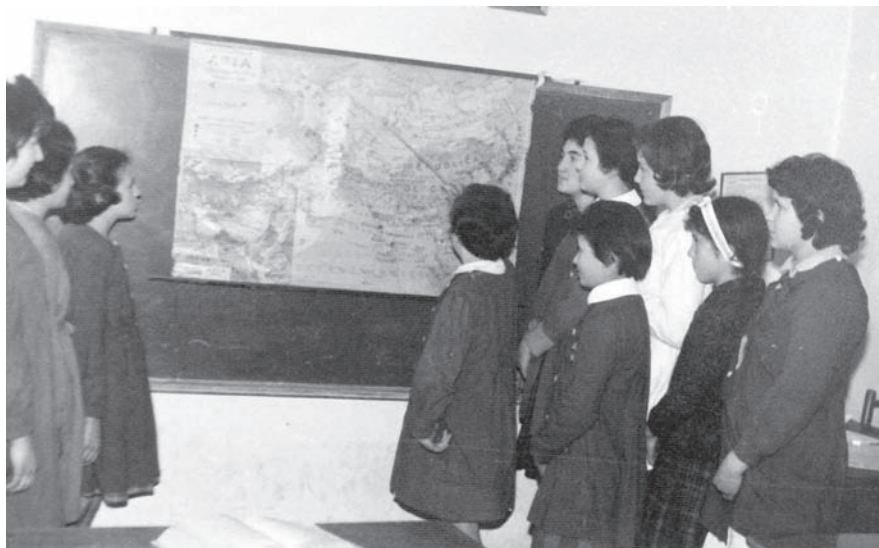
Fotografia 6. Col·legi privat El Pilar. Madrid. 1962.



Fotografia 7. Col·legi privat Santo Àngel, Vallecas (Madrid). 1956.



Fotografia 8. Escola pública unitària de Berlanga de Duero (Sòria). 1963.



Fotografia 9. Escola pública unitària de Puebla de Trives (Ourense). 1962.



Fotografia 10. Grup escolar públic Soledad Sáinz. Colmenar Viejo (Madrid). 1958.