

La memoria visual de la escuela

EULÀLIA COLLELLDEMONT
Universitat de Vic – MUVIP

Resumen:

El artículo versa sobre la memoria visual de la escuela incidiendo tanto en las motivaciones que orientan la producción de imágenes como sobre el acercamiento a ellas que hoy podemos realizar. Parte así del análisis de los motivos de producción de imágenes según los períodos de la evolución escolar, prosigue una reseña de las distintas posibilidades de formación de memoria a través de las representaciones gráficas de la escuela y, finalmente, se plantean las principales características así como retos del tratamiento museológico y museográfico de la imagen escolar. El objetivo del artículo es, por lo tanto, realizar una aproximación a las imágenes concibiéndolas como bienes gráficos que requieren un avance en las formas de conservación, difusión e investigación que están desarrollando los centros de gestión del patrimonio educativo.

Palabras clave:

Memoria, Historia de la escuela, Patrimonio escolar, Patrimonio gráfico, Museología.

Abstract:

This paper focuses on visual records of school, covering both the motivation behind the production of images and the interpretation of them that we can now make. We correlate the reasons for creating images with periods of school development, we outline the various ways that collective memory can be shaped through graphic representations of school and, finally, we discuss the main factors and challenges concerning images of school in a museum context. The aim of this paper is, therefore, to further our understanding of these images by conceiving of them as graphic assets requiring progress in conservation, dissemination and research carried out at educational heritage management centre.

Key words:

Memory, History of schools, School heritage, Graphic heritage, Museology.

Résumé:

L'article évoque la mémoire visuelle de l'école, en mettant l'accent aussi bien sur les motivations qui orientent la production d'images que sur le type d'approche que nous pouvons en faire actuellement. Il prend donc pour point de départ l'analyse des raisons de production d'images suivant les périodes de l'évolution de l'école, examine les différentes possibilités de formation de mémoire au moyen des représentations graphiques de l'école et, enfin, il passe en revue les principales caractéristiques et les défis du traitement muséologique et muséographique de l'image scolaire. Par conséquent, l'article a pour but d'approcher les images conçues en tant que biens graphiques qui exigent d'aller de l'avant dans les modes de conservation, de diffusion et de recherche que sont en train de développer les centres de gestion du patrimoine éducatif.

Mots clés:

Mémoire, Histoire de l'école, Patrimoine scolaire, Patrimoine graphique, Muséologie

Fecha de recepción: 7-5-2010.

Fecha de aceptación: 14-5-2010.

Acercarse a las imágenes de la memoria escolar



Ilustración 1

Van Loo, C.A., Bregeon, A. *L'élève Dessinateur*, 1764.
Musée National de l'Éducation – INRP- Rouen
N. Inventario 1979.7091.2

Escenografías, fotografías y alguna que otra frase es aquello que nos llevamos a menudo de los museos de educación como impresiones que establecen el recuerdo creando nuevos referentes vivenciales. Esto sucede, especialmente, cuando los visitamos sin otra intención que la de pasearnos por un espacio diferente. El estar allí, sin embargo, también puede ofrecernos la oportunidad de construir y relatar conceptos con los detalles de obras, secuencias temporales e imaginarios de épocas, creando, en este caso, referentes experienciales. Recuerdos y relatos constituyen, pues, algunos de los principales elementos que guardamos en nuestra memoria pedagógica. Una memoria que, si aceptamos la afirmación de María Zambrano (1977: 34) cuando escribía que “la realidad, eso que se llama realidad, es casi de continuo imagen”, podemos pensar que se

escribe mediante representaciones gráficas. No en vano, recordamos y relatamos desde lo que nos evoca una situación. Y esta situación puede incluir o no palabras y silencios, pero siempre contiene imagen. Es decir, son los resortes visuales de los recuerdos y relatos quienes mantienen la memoria pedagógica y educativa. No nos debería sorprender, en consecuencia, la actual revalorización de la memoria visual de la educación y, en particular de la escuela –como atestiguan los distintos estudios sobre la imagen educativa y sus formas de creación, difusión y percepción (Renonciat, A. & Boyer, M., 2009; Grosvenor, I., 2007)- que coincide, a su vez, con la normalización de los estudios sobre “cultura visual” (Smith, M, 2008; Tomaselli, K.G. & Scott, D., 2009).

En coherencia con esta línea, en el artículo se plantea que la memoria visual de la escuela es un elemento patrimonial. Por ello, el artículo se centra en las representaciones gráficas de la escuela, incluyendo así la pluralidad de imágenes estáticas tales como ilustraciones, grabados, diseños, dibujos, fotografías, etc. (Gavaldá, A., 2008:12) que actúan mediante códigos de percepción visual. Más concretamente, en un primer momento, se tiene en cuenta los patrones de producción de imágenes en y desde la escuela para dilucidar algunas de las claves de la creación de cultura escolar. Le sigue una revisión de las relaciones que se establecen entre memoria e imagen educativa. Y posteriormente, se atestiguan algunos de los principales procesos de su tratamiento patrimonial y museográfico.

Cuando la escuela se muestra representándose gráficamente

La escuela, como institución y lugar de práctica, ha creado una cultura específica produciendo, usando, revisando u olvidando imágenes reales o figuradas sobre ella misma puesto que “las imágenes nos muestran a nosotros un mundo, aunque no el mundo en sí mismo. Las imágenes no son los objetos que se muestran sino representaciones de los mismos: re-presentaciones” (Leppert, R, 1996:3). Por este motivo saber cómo la escuela se ha representado permite aproximarnos a su conciencia pedagógica y social. Unas re-presentaciones que focalizan un pensar y un hacer y que envuelve una “forma de ver” que deriva de su momento histórico, social y cultural y, también, vivencial. Cuáles eran los ideales de las distintas instituciones, así como de los protagonistas del fenómeno

educativo, cuáles eran sus constataciones o cuáles eran sus preocupaciones constituyen, en consecuencia, algunos de los interrogantes que podemos abordar desde las imágenes. Así por ejemplo, indicativo de los pedagogos de referencia de la obra del Ayuntamiento de Barcelona son, para nosotros, la lista de los autores a retratar en los murales escolares realizadas por Francesc Canyelles, y que reproducimos a continuación, la cual, como señala el propio texto, recoge todos aquellos pedagogos que eran considerados “igualmente importantes” para la educación que se quería promocionar.

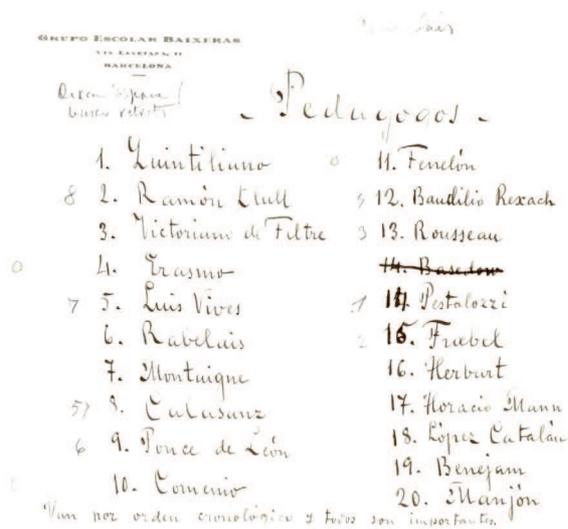


Ilustración 2
 Reproducción de lista de pedagogos a retratar en los murales escolares por Francesc Canyelles (Cubelles, A. & Cuixart, M. 2008: 24)



Ilustraciones 3, 4 y 5
 Esbozos de los retratos
 (Cubelles, A. & Cuixart, M. 2008: 24-25)

En ese sentido, y aceptando que la imagen no visualiza toda la realidad contemporánea e histórica, las imágenes sobre educación que ha producido la escuela nos permiten entrar a valorar lo que se quería transmitir o se percibía en un determinado momento desde la escuela. Como postulaba Ian Grosvenor, las imágenes nos abren la posibilidad de desplegar nuevas narraciones que complementan los estudios de textos, documentos y datos (2007: 408) por cuanto la imagen, aunque sea estática, provoca un proceso dinámico de percepción que permite “contar” distintas historias (Holly, M.A., 1996: 7).

Al aproximarnos a la memoria visual de la escuela en Cataluña podemos ver cómo se ha expresado a lo largo de su historia a través de una pluralidad de imágenes.¹ Pinturas y dibujos, postales de recuerdo, carteles, fotografías, ilustraciones, etc. son muestras que podemos hallar con cierta facilidad en los archivos y museos pedagógicos y educativos. Estas imágenes, en conjunto y en singular, ilustran distintas preocupaciones, proyectos e ideales. Aplicando la premisa de Peter Berger que “una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida” (2006: 15) podemos deducir que las imágenes creadas por la escuela son recreaciones de sus ideaciones, muestras de imaginarios y situaciones, pues “toda imagen encarna un modo de ver” (Berger, P., 2006: 16). La producción de imágenes en sus distintos formatos sobre la escuela trasciende, así, la categoría de lo inusual para devenir una constante que acarrea una memoria gráfica densa y extensa. Una memoria que, viéndola en retrospectiva, nos induce a pensar en ciertas preferencias por las distintas tipologías de imágenes según los momentos vitales de la escuela, manteniendo en todo momento la producción de representaciones sobre los resultados de los procesos educativos. A modo esquemático, e integrando las distintas funciones de las imágenes analizadas, podemos establecer las siguientes coincidencias en la producción y uso privilegiado de las formas visuales:

1 Para este artículo se han utilizado las fuentes gráficas de los fondos documentales de: El Institut Municipal d’Educació de Barcelona en virtud del Convenio establecido entre el MUVIP-IMEB (25 de noviembre de 2009) para la realización de investigaciones así como de la posterior difusión de los fondos estudiados; El fondo gráfico de la Biblioteca Bisbe Morgadas de Manlleu (que ha dado permiso al MUVIP para el uso de las imágenes para su estudio y reproducción). Estas imágenes se han complementado con la reproducción de imágenes editadas en libros y monografías, así como el dibujo mostrado en la Ilustración 1, extraído del Musée National de l’Éducation, bajo su permiso.

	Anterior a 1900	1900-1932	1932-1939	1939-1970	1970-1985	1985 actualidad
Intencionalidad en la proyección	Hallazgos	Testimonios	Propuestas	Convocatorias	Propuestas	Testimonios
Tipología de bien gráfico	Pinturas e ilustraciones	Ilustraciones Proyectos Fotografías de espacios Fotografías sobre resultados	Carteles Fotografías escuelas-modelo Fotografías sobre resultados	Ilustraciones Fotografías rituales Fotografías sobre resultados	Carteles Fotografías escenas escolares Fotografías sobre resultados	Imágenes en Webs Fotografías de proceso Fotografías sobre resultados

Tabla 1
Esquema panorámico

LA IMAGEN COMO VESTIGIO

Observamos en primer lugar que en los períodos en que la escuela no estaba democratizada y no había iniciado el proceso de profesionalización, los vestigios gráficos que tenemos de ella los debemos, fundamentalmente, a las pinturas e ilustraciones realizadas por artistas externos a la realidad escolar. Es decir, las manifestaciones gráficas de la escuela se debían al hallazgo de ella que un pintor hacía. Sin negar la aportación de estas obras a la historia de la educación –especialmente, en los estudios sobre la perspectiva social de la escuela-, cuando queremos atender al tema de la memoria escolar, nos encontramos con dificultades para extraer los elementos de índole pedagógica, tales como qué y cómo se enseñaba, qué y cómo se aprendía. Es decir, aquello que se reforzaba era la transmisión de una actitud vital, rehuyendo lo estrictamente pedagógico. Estarían en esta misma línea, las ilustraciones –caricaturas, grabados, dibujos que aparecían en revistas, etc.- que podemos hallar de este período. De esta manera, la ilustración de J. Simons, que apareció en la obra *Los animales pintados por sí mismos*, de 1880, siguiendo la estela de la obra de Grandville nos muestra con cierta especificidad la percepción social de la escuela. Una percepción que, por otra parte, no tiene por que ser coincidente con la realidad escolar del período, aunque, a modo de contrapunto, nos advierte de una de las condiciones sociales de la escuela de finales del siglo XIX como es la correspondencia entre escolarización y clase social.

LA IMAGEN COMO DOCUMENTO

Es posteriormente, ya en los períodos de implantación y expansión de los sistemas educativos, cuando abundaban las colecciones de postales realizadas con fotografías de edificios escolares, con o sin la inclusión de alumnado o docentes. En el conjunto de estas imágenes se constata que aquello que se quería realzar era la presencia de la escuela. Una presencia que, como señalaba Roland Barthes, se manifiesta preferentemente en la fotografía dado que ella es en sí misma un certificado de presentación (1989: 151). En otras palabras, la fotografía es un documento que demuestra un “estar aquí” que se manifiesta básicamente desde el ámbito público. Así se pone de manifiesto que la escuela forma parte de los proyectos de urbanismo de las ciudades.

De este período destacan también las cartas postales fotográficas que anuncian los potenciales y modos de hacer en el seno de un proyecto educativo concreto. En este caso, la fotografía se utilizaba como certificado publicitario del “somos así”, introduciendo la variante eidético-etnográfica, tal y como vemos en la siguiente secuencia de cartas postales del Colegio del Sagrado Corazón de Manlleu, en donde podemos observar tanto las fotografías de los espacios y sus decoraciones, como de la comunidad educativa o de las actividades que se llevaban a cabo:



Ilustraciones 6, 7 y 8
Postales del Colegio Sagrado Corazón
N. Inventario: 570, 584 y 589

Colección Biblioteca Bisbe Morgadas de Manlleu

La creación de imágenes sobre el tema de “somos así” podía contener, además, una clara intención crítica, como puede observarse en la imagen de una escuela pública que recoge Casero, que contrastada con el escrito que le acompaña es claramente una invitación al cambio:

Más, preguntarán los profanos: ¿es que tan malos son los actuales edificios donde están instaladas las Escuelas nacionales que exigen para poder hablar de ellas alojarlas en otros nuevos?

Malos, sí; quizás haya alguna que pueda constituir una excepción, que deje de ser un antro; las demás están instaladas en locales estrechos, sórdidos, sombríos, sin luz y faltos de ventilación, negación de toda alegría, lugar de tedio, de inmovilidad, casi de tortura. Demos un paso más y se convencerá el lector:

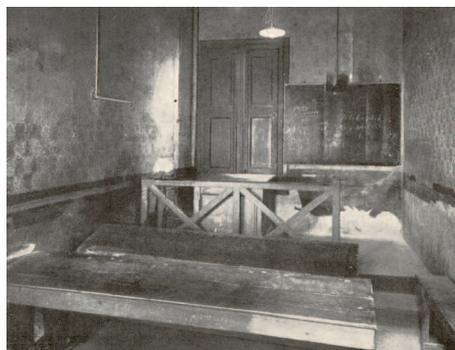


Ilustración 9

La imagen incluye el texto de “Aspecto de uno de los locales en donde se halla instalada una escuela nacional” (Casero, L., 1924: 8, 10).

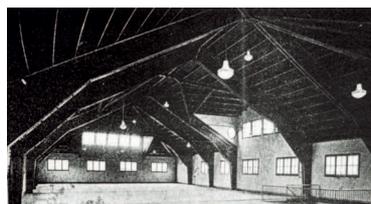
“Estamos aquí” y “somos así” serían, pues, los dos elementos que condicionan la creación de imágenes en aquellos períodos en que lo relevante era la propia existencia de la escuela. En ese sentido, y entrelazando esta opción con las relaciones mencionadas entre memoria e imagen, estaríamos ante todo delante de imágenes que buscan testimoniar. Es decir, estaríamos ante las imágenes que hemos denominado “imágenes documento”.

LA IMAGEN COMO PROPUESTA

A finales del proceso de expansión de escuelas, cambian las formas de representar la escuela, siendo los carteles los nuevos protagonistas. A ellos se les encomienda la función de transmitir la ideología política. Encontramos así carteles durante el período español de la II República y la Guerra Civil. Emblemáticos fueron, por ejemplo, los carteles ilustrados por Obiols, los carteles del “Institut-Escola”, los carteles de anuncio de apertura de matrícula o los carteles invitando a la ciudadanía a participar de la educación.

Seguirían también esta línea las publicaciones realizadas por el Ayuntamiento de Barcelona para las exposiciones internacionales que integraban un gran número de fotografías de las escuelas consideradas como modelo. Es indicativo en este sentido contrastar la referencia crítica que hacía Casero a la obra del Ayuntamiento de Barcelona por su relativa incidencia social, en la que podemos observar cómo las instituciones citadas coinciden con las fotografiadas por el propio Ayuntamiento para presentar su obra educativa en la VI Conferencia internacional de la educación nueva (Ayuntamiento

de Barcelona, 1932). Concretamente, nos referimos a la “Escola del Bosc”, la “Escola de Sordo-muts, cecs y deficients de Vilajoana”, la “Universitat Industrial”, la “Escola Montessori” y la “Escola de Labors i Oficis per a la dona”, conjuntamente con los grupos escolares, como el ya citado Lluís Vives (Casero, L., 1924: 21), con la única diferencia de la mención en la obra del Ayuntamiento de las Colonias Escolares. Es interesante observar que el contraste entre ambos documentos se manifiesta no sólo en los escritos de ideología contraria, sino también el hecho que en la obra de Casero las imágenes inciden en los proyectos exteriores de los edificios mientras que en la obra del Ayuntamiento se añaden los distintos espacios educativos del interior del edificio, espacios todos ellos que se caracterizan por ser proclives a la Educación Nueva, como observamos a continuación:



Ilustraciones 10 y 11

20: Proyecto Grupo Escolar Pedro Vila (Casero, L., 1924, s/p)

21: Grupo escolar “Pere Vila” - Gran sala de trabajos manuales y de colaboración (Ayuntamiento de Barcelona, 1932, s/p)

Así mismo, durante la politización de la educación que se dio durante la Guerra Civil podemos hallar tanto fotografías de proceso como carteles. En ambos casos destaca la presencia de escenas educativas idealizadas, como lo son aquellas en que los alumnos aprenden con tranquilidad a pesar de la guerra que les envuelve. Resulta indicativo, en este aspecto, el conocido cartel del CENU, impreso en Barcelona, para promover la escolarización de todos los niños y niñas. Contrastando estas imágenes con los dibujos realizados por los niños y niñas, vemos que, efectivamente, cuando ellos y ellas dibujan escenas escolares, lo hacen con escenografías que bien pudieran ser de otro momento más pacífico. Denotan, en ese sentido, la voluntad de los adultos para crear atmósferas escolares ajenas al exterior. Ello, además, se ve reforzado con el realismo presente en los dibujos sobre la vida cotidiana que ellos y ellas mismas realizan, en los que muchas veces incluyen referencias a los refugios, a los aviones, a los bombardeos, a las largas colas para con-

seguir el pan, etc. Un detalle de estas obras que cabría analizar es el que en los carteles e ilustraciones realizadas por adultos, los protagonistas son los niños y niñas. En cambio, en los dibujos escolares realizados por los niños y niñas el protagonista es el maestro.

LA IMAGEN COMO REFERENTE

En pleno auge del franquismo, las imágenes se transforman para captar los momentos más rituales del proceso educativo. Visitas importantes, fiestas conmemorativas, los actos públicos de expedición de títulos o imágenes del grupo-clase son las imágenes que más abundan en las fotografías. La propia iconografía de los títulos de graduación son ejemplificaciones de esta voluntad de convertir la imagen en un referente social que, mediante iconas o figuraciones, representa los valores a compartir. Si observamos la siguiente ilustración podemos detectar, claramente, cómo se ensalza “la grandeza de lo antiguo” en un diploma que, inicialmente, certificaba la promoción de una formación profesional acorde con su contemporaneidad. La novedad, la propuesta, el testimonio del hacer de cada día de las escuelas, se ve desplazada, en consecuencia, por los anhelos de crear eventos, escenografías y situaciones atemporales.



Ilustración 12
Diploma de Honor expedido en el
marco del Concurso de Formación
profesional industrial y artesana, 1967
N. Inventario K100
Fondo Institut Municipal
d'Educació de Barcelona

En este sentido, la frecuencia de fotografías que referencian un modo atemporal de entender la educación es sintomática de un fenómeno educativo que perseguía la ritualidad de un proceso vital, con la máxima ausencia posible de experiencias personales y subjetivas.

LA IMAGEN COMO RECUPERACIÓN DE PROPUESTAS

En claro contraste con el período anterior, durante el período de recuperación de la democracia se retornan a las imágenes que despliegan propuestas pedagógicas. Por motivos históricos, muchas de ellas reactualizaban los principios establecidos durante la II República. Las imágenes de esta etapa, en consecuencia, no son ajenas a este proceso. Así vemos cómo a menudo se reutilizan símbolos e iconos de la II República para atestiguar y defender una nueva forma de hacer educación. Por su complejidad, nos interesa aquí resaltar el cartel encargado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

En él se observa la yuxtaposición de dos momentos temporales que en términos de intencionalidad política de la pedagogía estaban intensamente unidos: el de la República con su ideario, con la inclusión de la ilustración realizada por Obiols para la “Protectora de la Ensenyança Catalana” y una cartografía de la ciudad de Barcelona actualizada al



Ilustración 13

Fragmento del Cartel diseñado por el Ayuntamiento de Barcelona, 1983

N. Inventario K100

Fondo Institut Municipal d'Educació de Barcelona

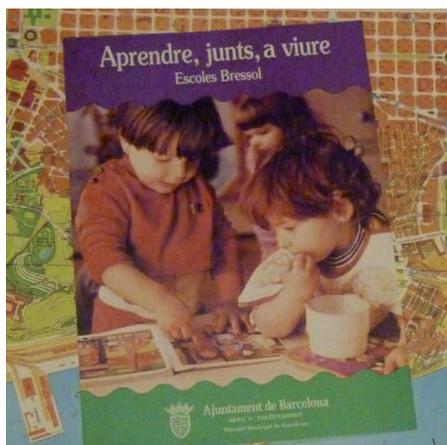
momento de renovación pedagógica que tuvo lugar entre 1970 y 1985. En este caso pues, el anacronismo de la imagen es buscado y responde a la intencionalidad de manifestar una opción pedagógica y política concreta. El juego entre tiempos presente en esta imagen, pues, presenta claramente “la necesidad del anacronismo como una riqueza: parece

interior a los objetos mismos –a las imágenes- cuya historia intentamos hacer” (Didi-Huberman, G., 2008: 38).

LA IMAGEN, DEMOSTRACIÓN DE UNA REALIDAD

A partir de 1985 las imágenes de escenas cotidianas de la escuela toman el relevo a las propuestas anteriores. Niños y niñas realizando actividades en el aula, en las salidas al exterior, imágenes de la entrada y salida de los espacios educativos son los temas que más predominan tanto en las fotografías escolares, en las filmaciones, como en los dibujos infantiles o en los carteles.

La inclusión de la infancia como protagonista en las imágenes puede interpretarse desde dos puntos de vista. Una primera aproximación nos sugiere que las tendencias psicológica y pedagógica de ubicar el niño o niña en el centro del proceso de aprendizaje habían calado también en la producción de imágenes. Así, desde esta posición no puede entenderse la representación gráfica de una escena escolar sin los sujetos que actúan en ella. Los proyectos de edificios escolares, la organización de los espacios interiores de la escuela, las instantáneas de detalle de los materiales didácticos se sustituyen por representaciones que buscan exponer el uso de estos espacios y objetos. Resulta ejemplar la siguiente secuencia son los carteles editados por el Ayuntamiento de Barcelona en este período:



Ilustraciones 14 y 15. Fragmento de los carteles para promover la matriculación de los cursos 1985-86, 1992-93 N. Inventario K100
Fondo Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Destaca, a su vez, el hecho que en el cartel editado en 1985-86 se utilizase el mismo fondo que en 1983-84 y 1984-85, pero en este momento desaparece ya el juego de tiempos que manifestaba el primero de los carteles. Ello nos induce también a pensar que la producción de imágenes de este período se suscribe a la voluntad de explicar mediante demostraciones la realidad escolar. El objeto no es ya el tema de análisis, aquello que importa es comprender la historia de vida o de uso que esconde el objeto, tal y pone de manifiesto la continua presencia de imágenes sobre la realidad diaria de una escuela.

La segunda interpretación puede darse considerando la representación del fenómeno educativo es la conversión de la memoria visual en objeto de estudio. Las imágenes pasan a ser fuentes directas para la investigación, tanto sociológica, como etnográfica o de la historia reciente. De tal forma que, aunque epistemológicamente se haya desmentido el sueño de la imagen objetiva como documento científico-social (Baer, A., 2005) persiste la tendencia a crear imágenes que buscan reproducir la realidad.

Posibilidades relacionales entre memoria educativa e imagen

Como hemos observado, la escuela se ha mostrado a partir de diferentes posibilidades gráficas. Sin embargo, y a pesar de esta pluralidad, coinciden en la posibilidad de difundir una visión concreta de la educación que ha contribuido a establecer una memoria compartida sobre el fenómeno educativo. Adentrarse a pensar la gestión de esta memoria conlleva reflexionar, aunque sea brevemente, sobre el abanico de posibilidades relacionales entre memoria educativa e imagen. Según sea la perspectiva por la que se opte, se dará un tratamiento museal distinto y ello nos lleva a reseñar los argumentos que sostienen el hecho de concebir la imagen como sustento de la memoria, esto es que representa realidad y pensamiento; de proponer que la imagen es la responsable de convocar a la memoria ya que evoca realidades o pensamientos; o de defender que la imagen crea figuraciones que devienen memoria al provocar nuevas realidades o pensamientos.

LA IMAGEN QUE SUSTENTA LA MEMORIA

Se inscribirían en la primera de las concepciones señaladas aquellos autores y autoras que tienen como referente las imágenes para desarrollar

una memoria conceptual, material o práctica de la pedagogía. Desde esta perspectiva se establece que nuestra memoria, sea individual o colectiva, se forma con la complicidad de las imágenes. Es decir, se define que la imagen actúa como documento, representando la realidad, sea ésta histórica o actual. En consecuencia, se parte de la idea que la imagen es, en sí misma, una explicitación de los fenómenos y argumentos de época. Aunque la imagen necesite del acompañamiento de palabras que focalicen la atención o de datos que permitan ubicar la imagen en su origen (Mit, G., 2008), la imagen se ve “como el registro del mundo más conforme con esta visión de él, es decir, el más objetivo” (Bourdieu, P., Dardel, A. & Schnappe, S., 2003: 122). Si entramos en diálogo con esta posibilidad de la imagen de devenir documento, texto fundamental para la creación de memoria, podemos detectar que, efectivamente, ciertas imágenes no nos dejan en la indiferencia cognitiva: en su decir, nos aportan elementos que obligan a crear, rehacer o deconstruir la memoria. Una memoria que, ciertamente, puede ser vivida, experienciada o transferida. Así, por ejemplo, al ver una cartografía escolar de una ciudad, como la presentada en la obra *El problema Nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares* de Casero, podemos anticipar la presencia de la cantidad de escuelas y centros educativos de un determinado momento:

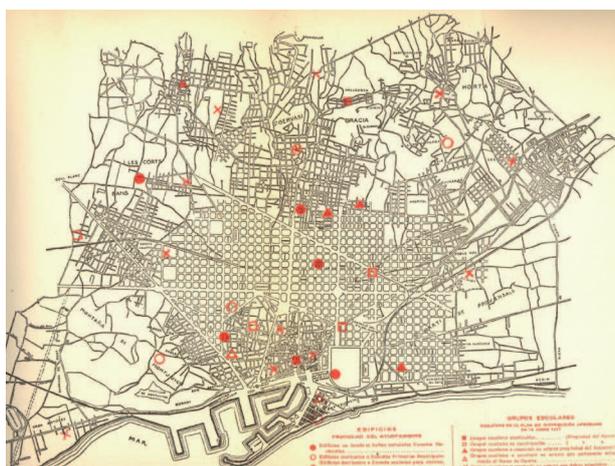


Ilustración 16

Distribución de los Grupos escolares según el plan aprobado por el Excelentísimo Ayuntamiento en Consistorio de 14 de Junio de 1917 (Casero, L., 1924: s/p)

Pero intuimos también la existencia de cierta problemática asociada a la matriculación de los alumnos en los centros, así como una clara intención de ordenar el territorio. Con el contraste posterior con otros documentos, gráficos o discursivos, podemos matizar la problemática y saber si el problema es de disponibilidad, de ofertas contradictorias o de saturación del mapa educativo.

Junto a ello, una imagen puede contener el potencial de arrastrarnos a otro pensar. Con su composición y lenguaje, nos ofrece la posibilidad de aprehender jerarquías de valores así como construcciones culturales distintas a las contemporáneas. Los estudios sobre la iconografía educativa, como el realizado por Antonio Viñao (2000), serían muestras de este pensar. Podemos considerar, pues, que algunas imágenes contienen una carga de historicidad latente que permite la transmisión de la memoria a través de los tiempos y, al mismo tiempo, son depositarias de las visiones antropológicas y etnográficas de cada cultura. Es por ello que las imágenes conllevan la posibilidad de detectar valores y arquetipos culturales lo que establece el puente entre memoria y formación en la alteridad, sea ésta temporal o contextual. Ciertamente es que, como destacaba Terada (2009) a raíz de sus estudios sobre la imagen de Occidente en los manuales escolares japoneses, en muchas ocasiones para poder percibir la alteridad, necesitamos complementar la mirada con indicaciones por cuanto aquello que inicialmente era sorprendente, puede estar ya para nosotros normalizado, dificultando con ello que al mirar la imagen veamos lo singular que hay en ella. Ello es debido a dos aspectos: el primero es en función de que "...la forma icónica es un concepto que sólo puede ser cabalmente entendido en sus mutaciones diacrónicas (históricas) o sincrónicas (territoriales), que preservan lo permanente (el significado) a través de opciones significantes muy variadas, tan variadas que pueden resultar indescifrables para los sujetos de otras culturas" (Gubern, R., 1996: 27). Es decir, para poder percibir los contenidos de una imagen hemos de poder captar los elementos culturales y las aportaciones propias.

Por otro lado, un segundo motivo recae en el que hecho en que una imagen, pintura, diseño o fotografía, puede provocarnos cierto malestar. Y ello, no es ocasionado por la estética de la imagen –que puede ser más o menos apacible– sino por cuanto contradice algunas de las premisas de nuestro saber. Es decir, la información que conlleva la imagen se fija en nuestro imaginario y, en rebeldía con los datos conocidos, se entretiene en distorsionar las comprensiones que con las palabras hemos podido

crear. Con su decir, socava creencias o, al menos, instiga a replantearse aquello que imaginamos o sabemos de otro momento u otra época. Es entonces cuando una imagen concreta nos hace repensar aquello que podríamos denominar como creencias de la historia, aun sabiendo que “el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión” (Berger, P., 2006: 13). En caso contrario, caeríamos en aquello que Freedberg (1989: 36-37) denuncia de la actitud de los críticos de arte ante los desnudos por cuanto reprimen en sus discursos el reconocimiento de aquello que es obvio, de aquello que está en primer plano, buscando realizar recorridos por los detalles laterales a fin de poder evitar hablar de la sexualidad explícita de la imagen.

Se puede decir, por lo tanto, que es tarea del historiador o del museólogo proporcionar los resortes interpretativos para incluir en la memoria la aportación de los distintos significados señalados. En ese sentido, la inclusión de estas imágenes en una exposición, libro, artículo o conferencia sobrepasa el uso anecdótico de la imagen, como pueden ser el de hacer más agradable un texto o acompañar las palabras con una distracción visual. El uso de estas imágenes viene determinado por su capacidad de construir una memoria escolar en razón de su testimonio, de su atracción a pensar en otros puntos de atención o del desconcierto que pueden provocar.

LA IMAGEN QUE CONVOCA A LA MEMORIA

Pensar la imagen desde la evocación sería otra de las aproximaciones que se han realizado desde los estudios de epistemología de la cultura visual. En este caso, se atiende particularmente a lo estético. El potencial de la imagen se ubica, en consecuencia, en la capacidad que ella tiene de incurrir en el recuerdo invitando así al desarrollo de una narrativa que, en cuando responde a la memoria, es retrospectiva. En esta concepción, la imagen actúa como punto de referencia temporal. Como consecuencia de ello, aquello que destaca en estas imágenes no es el tema en si mismo ni su mimetismo con la realidad sino, sencillamente, su capacidad de impulsar los procesos de la memoria. El uso de imágenes fotográficas como preludio de algunas películas de temática educativa –como podría ser *La lengua de las mariposas* de José Luís Cuerda (1999)– sería un ejemplo de esta función.

Los procesos de memoria que se emplazan en este uso de las imágenes son procesos subjetivos y, por lo tanto, son significados desde la

vivencia y experiencia de cada uno. Es decir, solamente devienen experiencia compartida cuando por motivos circunstanciales, culturales o sociales se han convertido en iconos y símbolos de un momento (Tomaselli, K.G. & Scott, D., 2009). Pero, e incluso en este caso, coexiste siempre una subjetividad de origen, aunque con el tiempo se haya convertido en referente intersubjetivo.

Una fotografía repetida, casi estereotipada podríamos decir, como puede ser la del escolar en su primer día de clase, al término de los estudios o dejando huella de su paso por la escuela contendría esta capacidad de ser punto de inicio de una narración. Su relato contiene la posibilidad de convocar a la memoria en los dos referentes señalados: la evocación de memoria subjetiva y de memoria intersubjetiva. La primera de ellas, la evocación de la memoria subjetiva, por cuanto induce a una narrativa del chico o chica en particular. La imagen forma parte de su vida y la expresa desde una vivencia que en ella ha acontecido. Y la segunda, la evocación de la memoria intersubjetiva, por su potencial de encarnar para muchas personas adultas su propia narración escolar. Eso es, permite la identificación de aquellos y aquellas que tuvieron vivencias similares en su infancia, provocando con ello la posibilidad de volver a hacer presente un instante. Restauración de una vivencia o identificación con la vivencia de otro son, por consiguiente, las funciones que estas imágenes contienen implícitas en su percepción.

Así mismo, los retratos de aula realizados por niños y niñas también contienen esta capacidad de promover la narración. Con sus trazos, fruto del momento vital pero también de las vivencias que acompañan a su estar en la escuela, invitan a quien mira a ver su percepción de aquello que acontece en el aula o en el patio. Significativa sería la siguiente secuencia de dibujos sobre "La fuente" que realizaron los alumnos de la Escuela Luís Vives de Barcelona en 1937. Todos los dibujos se estructuran a partir de la fuente que estaba ubicada en medio de la zona de recreo. Pero tanto los alrededores como los actores son distintos. En ellos se constata que "el arte es la copia de la realidad inventada" (Aub, M.,



Ilustración 17
Carta postal, 1930-1931
N. Inventario 658
Fondo fotográfico Biblioteca
Bisbe Morgadas, Manlleu

2005: 37). Es claro con ello que la secuencia invita a pensar en la creación de contexto que de manera especialmente subjetiva cada alumno y alumna ha desarrollado. Estamos, entonces, ante unas imágenes en las que “el lugar escogido no es allí en donde está a punto de suceder algo, sino en donde serán narrados cierto número de acontecimientos. De este modo, sin hacer uso alguno de la anécdota, convierte a sus sujetos en narradores” (Berger, P., 2008:51). Sin lugar a dudas pues, algunas de las imágenes que ha producido la escuela responden a esta capacidad de abrirse a la narración.

LA IMAGEN QUE CREA FIGURACIONES QUE DEVIENEN MEMORIA

Finalmente, algunos autores destacan la capacidad de algunas imágenes de crear memoria. Sobre ello es importante recordar la afirmación de Luisa Cigognetti y Pierre Sorlin en su estudio sobre las imágenes de guerra en la cual nos advertían que “las imágenes no reproducen la guerra, sino que la representan, y así el público (incluso el contemporáneo a los sucesos) tiene de esa guerra la versión que muestran las imágenes a través de los noticiarios, los reportajes, las filmaciones y las revistas” (2006: 38). Ello sucede habitualmente con aquellas imágenes que, fundamentalmente, se produjeron pensando en el contrario del saber de la memoria, eso es, se crearon con vistas a la proyección de un sistema, modelo o práctica escolar. Es más, incluso podemos considerar que se crearon como convocatoria de una forma de ser y de hacer. A modo de proposición, la imagen era en este caso un llamada de atención hacía un ideal. La función de la imagen no era representar un suceso ni pretendía crear memoria sino que, su propósito radicaba en la posibilidad de establecer imaginarios sociales. Es decir, que ello se produce cuando estamos ante imágenes “concebidas para demostrar, convencer y no como testimonio” (Cigognetti & L., Sorlin, P., 2006: 36) o ante imágenes que intencionalmente se han creado o transformado en iconos culturales a partir de personificar lo ejemplificativo e ideal de una forma de actuación (Tomaselli, K.G & Scott, D., 2009: 17-18). En ese sentido, el valor didáctico y de formación de ideología de la imagen antecedió al valor de la experiencia. Las filmaciones de las villas escolares para los niños y niñas evacuados de Londres realizadas por el *Ministry of Information* de Inglaterra en 1940 estudiadas por Peter Cunnigham (2000) responden justamente a esta voluntad.

Así mismo, los diseños tanto de “escuelas y aulas modelo”, los pro-

totipos de “materiales didácticos o de uso escolar” responderían a esta tipología de imágenes. Justamente, la constante en todas esas imágenes es que su significación estriba en la posibilidad de crear clichés, modelos y arquetipos pedagógicos. Así, el modelo de escuela tipo definido por el Gobierno en 1908 que instaba una instalación de tres cuerpos: dos laterales que albergaban las clases y uno central dedicado a la acogida, espacios comunes o espacios de dirección y profesores, puede reseguirse en varias de las construcciones escolares, como los Grupos escolares de Barcelona, contruidos entre 1908 y 1931 bajo la dirección de Goday (Cubeles, A. & Cuixart., M., 2008).

En definitiva, pues, estas imágenes son todas ellas representaciones gráficas que se produjeron buscando provocar una conducta ajustada a una intencionalidad (Freedberg, D., 1989: 29), la cual, gracias al propio proceso de representación gráfica, permite que en algunas ocasiones la ideación se convierta en realidad. Es por ello que David Freedberg nos insta a “otorgar a las imágenes toda la importancia que merecen por pertenecer a la realidad y no puramente (como recurso simple y caduco) al ámbito de la representación” (1989: 485) para reseguir la memoria visual de la escuela.

Si nos fijamos en la presencia continua de aulas ordenadas en las imágenes del siglo XX, podemos inducir que el orden como estructura y como valor se ha ido construyendo mediante la insistencia de su presencia en las imágenes escolares. En aras de la demanda ilustrada de racionalización de la educación y la pedagogía, pero también respondiendo a las necesidades del poder, el orden ha quedado establecido como premisa pedagógica debido, justamente, al impacto de las imágenes. La repetición figurativa de cómo habría de ser un aula, comportó la creación de un imaginario del “buen hacer” del aula, con independencia de si éste era un espacio vivido o era un espacio donde los acontecimientos de vida se negaban por la misma esencia del orden. Con un proceso de naturalización de este componente educativo, al mirar hoy pinturas o caricaturas históricas del proceso escolar en las que el orden está ausente, deducimos inmediatamente el mensaje de “fallo” del sistema. Aún en esta línea, podemos incluir en el análisis de esta capacidad de las imágenes para crear figuraciones, el hecho que algunas de las imágenes fotográficas que muestran escenas escolares las consideramos demasiado prontamente como imágenes de estudio donde los protagonistas están en “pose”. Sin embargo, podríamos también plantearnos que la constan-

te de imágenes con una escuela ordenada contiene un significado pedagógico original e interpretar el objetivo de la autonomía del niño o niña como elemento de control, tal y como ha formulado Ramos introduciendo los parámetros establecidos por Foucault (Ramos, J., 2009). Establecer que dichas imágenes de orden son solamente resultado de crear una escena equívoca, cual escena teatral, del fenómeno educativo es olvidar que, como defendía Pierre Bourdieu, “aun cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de las máquinas, la forma sigue siendo una elección que involucra valores estéticos y éticos” (Bourdieu, P., Fardel, A., & Schappe, S., 2003: 22). Denota claramente los valores éticos y estéticos de orden y pulcritud el siguiente dibujo un aula de Educación Física de un niño de la Escuela Lluís Vives:

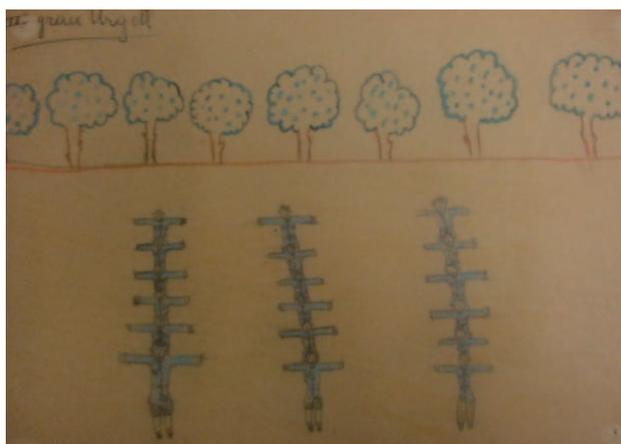


Ilustración 18
Serie de dibujos: “La clase”
N. Inventario 10789-R02328
Fondo Institut Municipal d’Educació de Barcelona

Como conclusión de este apartado podríamos, por lo tanto, concebir que la imagen reposa en la base de nuestra memoria educativa y pedagógica por cuanto ella también es responsable de conformar y renovar los puntos esenciales y los matices de nuestros recuerdos y relatos.

La memoria visual como patrimonio gráfico

A partir de la revisión de las posibilidades de vivir la experiencia de la imagen como memoria podemos establecer que las representaciones gráficas devienen uno de los factores clave para comprender, aunque no demostrar o explicar objetivamente, el fenómeno educativo. Suposición que parte del principio de que aunque las vivencias educativas sean siempre personales, es posible transferir intersubjetivamente parte de la experiencia pedagógica. Obviamente, esta trasposición puede servir tanto para complementar una historia conceptual –por ejemplo analizando las propuestas modélicas- como una historia cultural –sea revisando y contrastando las propuestas con los testimonios- o una historia procesual –incidiendo en los distintos testimonios de proceso- por cuanto los elementos gráficos nos ayudan a poder testimoniar, documentar y afianzar una realidad escolar histórica. Pero, a su vez, la trasposición es el andamiaje de la memoria, ya circule ésta, como hemos reseñado, en función del testimonio, la evocación o el acceso a las figuraciones representadas.

En ese sentido, y atendiéndonos a las bases de toda museología, también las colecciones de imágenes, como bienes patrimoniales que se gestionan desde los museos con la finalidad de establecer memorias compartidas, deben de disponer de los mecanismos de regulación que subyacen a todos los bienes museales, sean éstos documentos, objetos o bienes inmateriales. Ello implica, por ejemplo, realizar una advertencia respecto a la creación de colecciones de imágenes sin una unidad de sentido. Como indicaba el informe encargado por el “Council on Library and Information resources” conjuntamente con la “European Commission on Preservation and Access” en 1998, uno de los problemas actuales en este campo es la proliferación de los usos anecdóticos de las imágenes históricas. Una imagen, aunque sea relevante en sí misma, requiere para significarse entrar en relación con otras imágenes. Se insiste, en consecuencia, en la necesidad de esclarecer cuáles son los motivos de creación de una colección o secuencia de imágenes. Ello es, explicitar cuáles son los elementos que establecen la relación entre las imágenes coleccionadas. En coherencia con ello, el informe instaba a todos los centros de gestión del patrimonio gráfico a establecer explícitamente el sujeto de su colección y decidir las políticas de ampliación de colecciones a partir de esta decisión (Ostrow, S.E., 1998: 26). Disponer de una tarjeta postal en la que se visualiza un edificio escolar puede trasladarnos en el tiempo, pero para captar la im-

portancia que adquirió a inicios de siglo la construcción de edificios escolares se necesita una colección de tarjetas postales, tal y como la que ofrece el *Musée National de l'Éducation* con su colección de tarjetas postales editadas en Francia.

Por otra parte, las distintas investigaciones semiológicas sobre las imágenes han advertido de manera reiterada la necesidad de saber el origen de la imagen así como la historia que ella encierra. Claro es, en ese sentido, que aunque bajo el título genérico de “imágenes” podemos introducir obras de arte, como las pintadas por Brueghel o las fotografías de Kerstetz, o podemos coleccionar dibujos realizados por docentes o por niños y niñas, la experiencia visual de unas y otra imágenes es distinta, como distinta es la información que nos aportan. Saber si una representación fue creada para proponer un nuevo modelo de educación, si ilustraba una realidad o un sueño, si era utilizada como testimonio de un proceso educativo, etc. son elementos que hoy nos ayudan a leer la imagen. En definitiva, son estos elementos los que posibilitan el adentrarnos en el *studium* de la imagen, utilizando la terminología de Barthes (1989). La visualización de la “Gran sala de trabajos manuales de colaboración” del Grupo escolar “Pere Vila” sin la leyenda correspondiente difícilmente puede interpretarse, por cuanto es un espacio que escapa a la figuración de una “aula corriente”. Es por ello que ante la actual proliferación de imágenes “desinformadas” que aparecen tanto en las redes como en algunas exposiciones educativas, debemos insistir en la documentación, posterior catalogación, contraste con las fuentes orales y testimonios escritos.

Otro elemento a considerar es el pertinente a la difusión de las imágenes. Sobre este aspecto cabría pensar en la necesidad de difundir las imágenes siendo ellas protagonistas. Es decir, ellas no pueden seguir siendo un complemento museográfico que acompañan los textos o los objetos, actuando de manera independiente del proyecto museológico. Las imágenes no pueden ser consideradas meramente un atractivo expositivo: son exposición.

En consecuencia, tanto los mecanismos de difusión como de reproducción han de regirse por las normas e indicaciones de pertinencia, calidad y derechos. Otramente, es difícil poder atender al *punctum* de la imagen, siguiendo con la terminología de Barthes (1989), y poder entrar directamente a dialogar con esta imagen, como podemos hacerlo con el cartel para publicitar la matriculación escolar del curso 1983-84 reproducido anteriormente. Una imagen lejana, desenfocada, con los colores cambia-

dos, modificada incluso, paraliza, sin lugar a dudas, cualquier posibilidad de experiencia estética y, en consecuencia, de narración.

Señalar finalmente que estos tres aspectos, aunque básicos, todavía no se contemplan en la totalidad de los museos de educación. Pero claramente podemos pensar, como indicaba Anna Gómez (2010) que solamente de esta manera es posible la recuperación, investigación y difusión de la imagen y de su narratividad. Es así como se emplaza a la responsabilidad de conformar recuerdo o relato que es tanto del visitante que con su actitud abierta o distraída permite o cierra el diálogo, como del museo que con museografía provoca o niega que el acontecimiento pueda tener lugar.

Referencias bibliográficas

- Aub, M. (2005). *Textos sobre artes*. Paiporta: Denes.
- Baer, A. (2005). *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas – Siglo XXI de España Editores.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (2006). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J. (2008). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P., Dardel, A. & Schnappe, S. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Casero, L. (1924). *La escuela nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*. Barcelona: Artes gráficas, S.A. Sucesores de Henrich y C.
- Cigognetti, L. & Sorlin, P. (2006). Al hablar de la guerra civil española: Imágenes y representaciones. *Archivos de la Filmoteca: Revista de estudios históricos sobre la imagen*, 60-61, 32-61.
- Cubeles, A. & Cuixart, M. (2008). *Josep Goday Casals. Arquitectura escolar a Barcelona. De la Mancomunitat a la República*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut de Cultura.
- Comissió de Cultura (1932). *Oeuvre d'enseignement de la Municipalite de Barcelone*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Cunningham, P. (2000). Moving Images: propaganda Film and British Education 1940-1945. *Paedagogica Historica*, 36 (1),389-406. Doi: 10.1080/0030923000360118.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismos de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Holly, M.A. (1996). *Past Looking. Historical Imagination and the Rhetoric of the Image*. Ithaca-London: Cornell University Press.
- Freedberg, D. (1989). *El poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra.
- Gómez, A. (2010). Working Paper: "Entre converses". Inédito.
- Grosvenor, I. (2007). "Seen but not Heard": City Childhoods from the Past into the Present. *Paedagogica Historica*, 43 (3), 405-429. Doi: 10.1080/00309230701363765.

- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Leppert, R. (1996). *Art and the Committed Eye. The Cultural Functions of Imaginery*. Colorado: Westview Press.
- Mit, G. (2008). *El tercer texto. Imagen y relato*. Valencia, UPV.
- Ramos d'O, J. (2009, diciembre). Conferencia As dinâmicas de Poder-Saber e o Governo do Aluno na Modernidade. *Seminari Pensament Pedagògic*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Renonciat, A., & Boyer, M., (2009). *Petit Journal. Voir / Savoir. Le pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé (XVIe-XXe siècles)*. Rouen: Musée National de l'Éducation.
- Smith, M. (2008). *Visual Culture Studies*. London: SAGE.
- Simons, J. (1880). *Los animales pintados por si mismos*. Barcelona: Celestino Verdaguer Editor.
- Tomaselli, K.G. & Scott, D. (eds). (2009). *Cultural Icons*. California: Left Coast Press, Inc.
- Terada, T. (2009, julio). Fonctions de l'image dans les manuels d'anglais au Japon. *Image & Pédagogie: perspectives Internationales. XIII Symposium international des musées de l'éducation et des collections de patrimoine scolaire*. Rouen: Musée National de l'éducation.
- Viñao, A. (2000). Iconology and education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms. *Paedagogica Historica*, 36 (1), 75-90. Doi: 10.1080/0030923000360104.
- Zambrano, M. (1977). *Claros del Bosque*. Barcelona: Seix Barral.