

# IMÁGENES E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: CONSTRUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL AULA

*Images and history of education: construction,  
reconstruction and representation of the school  
practices in the classroom*

María del Mar DEL POZO ANDRÉS  
*Universidad de Alcalá*

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006  
Bibliid. [0212-0267 (2006) 25; 291-315]

**RESUMEN:** El tema del artículo es el valor de la imagen, de lo visual, para la historia de la educación. En primer lugar se presentan los diferentes argumentos existentes en la actualidad sobre este tema; en segundo término se ofrece un panorama de las investigaciones recientes, tratando de destacar sus enfoques metodológicos; en tercer lugar, se desarrolla una propuesta teórica para analizar imágenes, especialmente fotografía; y, finalmente, se plantean algunas reflexiones sobre el estudio de la etnografía escolar a partir de las imágenes.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis visual, etnografía escolar, historia de la cultura escolar.

**ABSTRACT:** This article deals with the value of the image, of the visual, for historians of education. First, we present the different arguments that actually are presented about this topic; second, we offer an overview of recent researches, trying to point out their methodological approaches; third, we develop a theoretical proposal for analysing images, especially photographs; and, finally, we discuss some ideas about the study of school ethnography using images.

**KEY WORDS:** Visual analysis, ethnography of the school, history of school culture.

## Las imágenes como fuente histórica: un debate abierto al futuro

WILLIAM MITCHELL, profesor de Historia del Arte de la Universidad de Chicago, constató en 1994 la existencia de un nuevo fenómeno cultural: la desaparición del anterior «giro lingüístico» y su sustitución por otra tendencia, el «giro visual» o *pictorial turn*<sup>1</sup> que, en la práctica, se interpretó como una transición desde una cultura dominada por el libro a otra presidida por las imágenes<sup>2</sup>. A la sombra de este cambio, que fue presentado ante la comunidad científica como una revolución copernicana, han florecido, en la última década, multitud de estudios de «cultura visual», un campo interdisciplinar que integra a diferentes investigadores, desde historiadores del arte hasta antropólogos y comunicólogos, y que se fundamenta en el «ocularcentrismo» de la modernidad, en su tendencia a visualizar la existencia, en la experiencia transcultural de convertir las imágenes en la vivencia dominante de la vida cotidiana, en el deseo de llegar a establecer una «teoría social de la visualidad»<sup>3</sup>. Las afirmaciones cada vez más radicales realizadas desde esta disciplina han llevado al propio Mitchell a publicar recientemente una crítica sobre los mitos y falacias surgidos desde su propio campo de conocimiento, empezando por la expresión que él acuñó, *pictorial turn*, con la que no pretendía transmitir la idea de que la era moderna era única en su obsesión con lo visual, y señalando el error de construir un modelo binario de la historia marcado exclusivamente por esas grandes cisuras y dividido en dos etapas, la era de la alfabetización y la era de la visualidad. Recuerda asimismo a sus colegas que la afirmación de la visión como una «construcción cultural», repetida bastantes veces en los últimos años, no deja de ser una hipótesis que requiere ser comprobada<sup>4</sup>.

Esta preocupación por las imágenes también llegó al campo histórico, calando especialmente entre los historiadores culturales. Los más entusiastas han abogado, incluso, por la creación de una disciplina que podría denominarse «historia visual», en la que se estudiarían las interacciones entre imágenes del pasado y sentimientos humanos<sup>5</sup>, mientras que otros han afirmado que aquellos hechos que permanecían invisibles en los documentos históricos escritos podían visibilizarse a través de las evidencias visuales de esas épocas<sup>6</sup>. Pero la mayoría ha mantenido en estos últimos años una actitud cautelosa. Uno de los estudiosos más conocidos, Francis Haskell, reconocía «el impacto de la imagen en la imaginación histórica» y secundaba la tesis pionera del historiador holandés Huizinga, quien en la conferencia inaugural pronunciada en 1905 en la Universidad de Groningen argumentó el valor

<sup>1</sup> MITCHELL, William J. T.: «The Pictorial Turn», en *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*, Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 13.

<sup>2</sup> COHEN, Sol: «An Innocent Eye: The “Pictorial Turn”, Film Studies, and History», *History of Education Quarterly*, 43-2 (2003), p. 250.

<sup>3</sup> JENK, Christopher: *Visual Culture*, London, Routledge, 1995, pp. 1-3 y MIRZOEFF, Nicholas: *An Introduction to Visual Culture*, London, Routledge, 1999, pp. 3-5 y 26.

<sup>4</sup> MITCHELL, William J. T.: «Showing Seeing. A Critique of Visual Culture», en *What Do Pictures Want. The Lives and Loves of Images*, Chicago, The University of Chicago Press, 2005, pp. 337-356.

<sup>5</sup> WINTLE, Michael: *Europa and the Bull, Europe, and European Studies. Visual images as historical source material*, Amsterdam, Vossiuspers Uva, 2004, p. 6.

<sup>6</sup> BUCK-MORSS, Susan: «Globalization, cosmopolitanism, politics, and the citizen», *Journal of Visual Culture*, 1-3 (2002), p. 331.

del «elemento estético en el pensamiento histórico», subrayando la posibilidad ofrecida por las imágenes de acercarnos como historiadores al pasado, permitiéndonos imaginarlo con más lucidez y colorido, en definitiva, «más históricamente»<sup>7</sup>. Pero, por otra parte, Haskell afirmaba también la imposibilidad de escribir una historia utilizando como documentos pinturas más que fuentes literarias, pues el arte era difícilmente descifrable y, si bien podía ser interpretado mejor en combinación con otros testimonios históricos, también tenía un lenguaje propio que sólo podía aprehenderse si se conocían sus convenciones y reglas<sup>8</sup>. Efectivamente, esta idea, que fue definida por el teórico de lo visual Roland Barthes como «la retórica de la imagen»<sup>9</sup>, subyace en la base de muchos de los entusiasmos y prevenciones de los historiadores contemporáneos.

Que las imágenes son documentos históricos es una afirmación no discutida por nadie, pero sí se polemiza con intensidad sobre su utilización como testimonio o evidencia de una realidad pasada y sobre las posibilidades de llegar a interpretar su mensaje. En realidad, este debate es una extrapolación al terreno histórico de otro más amplio, mantenido en el campo de las Ciencias Sociales, que ha durado décadas y en el que se ha discutido largamente la «cientificidad» del material visual, por su enorme carga subjetiva, y su aceptación o rechazo como fuente documental<sup>10</sup>. Desde un primer nivel de objetivación, el historiador Peter Burke nos advierte de la necesidad de someter las imágenes a una crítica externa e interna sobre su fiabilidad, al igual que se realiza con cualquier documentación escrita, pero con la diferencia de que muchas veces carecemos de conocimientos suficientes para poder establecer su objetividad<sup>11</sup>. Las investigaciones sobre fotografías victorianas demostraron que, en su gran mayoría, éstas eran, o bien fingidas, o bien montajes compuestos como escenas y con la intención de imitar diversos géneros pictóricos aunque realizados con forma de documental, pero los historiadores, que carecían de conocimientos fotográficos, las estuvieron utilizando durante mucho tiempo como reflejos de la realidad cotidiana inglesa de finales del siglo XIX<sup>12</sup>. Lena Liepe establece que las evidencias visuales, como los textos, son «productos históricos manufacturados para ciertos propósitos», por lo que «[su] uso instrumental como fuente material necesita del análisis de la propia imagen como producto definido históricamente», lo que supone la utilización del enfoque crítico tradicionalmente aplicado por los historiadores, es decir, «cuándo, dónde, por quién y por qué» se produjo la imagen<sup>13</sup>. Aunque con mucho más ropaje teórico,

<sup>7</sup> HASKELL, Francis: «Art and history: the legacy of Johan Huizinga», en BOLVIG, Axel y LINDLEY, Phillip (eds.): *History and Images. Towards a New Iconology*, Turnhout (Belgium), Brepols Publishers, 2003, pp. 16-17.

<sup>8</sup> HASKELL, Francis: *History and its Images. Art and the Interpretation of the Past*, New Haven, Yale University Press, 1993, pp. 9-10.

<sup>9</sup> BARTHES, Roland: «Rethoric of the image», en EVANS, Jessica y HALL, Stuart: *Visual Culture. The Reader*, London, Sage Publications, 1999, pp. 33-40.

<sup>10</sup> BECKER, Howard S.: «Visual Sociology, Documentary Photography, and Photojournalism: It's (Almost) All a Matter of Context», *Visual Sociology*, 10-1/2, pp. 4-14.

<sup>11</sup> BURKE, Peter: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 17-18.

<sup>12</sup> SAMUEL, Raphael: «The Eye of History», en *Theatres of Memory*, London, Verso, 1994, pp. 318-319.

<sup>13</sup> LIEPE, Lena: «On the epistemology of images», en BOLVIG, Axel y LINDLEY, Phillip (eds.): *op. cit.*, pp. 417-418.

éstas serán siempre las cuatro cuestiones cruciales de cualquier estudio historio-gráfico basado en lo visual. Con ellas nos adentramos ya en el segundo nivel, el interpretativo, mucho más complicado, pues implica llegar a comprender el lenguaje de las imágenes e, incluso, a establecer un diálogo con ellas. Bastantes historiadores consideran que sigue siendo válido el esquema elaborado por Erwin Panofsky en los años treinta, con tres niveles de interpretación —pre-iconográfico, iconográfico e iconológico—, que se corresponden con otros tantos niveles de significación de la obra y guardan cierto paralelismo con los análisis semióticos más recientes, pudiéndose identificar en gran medida las descripciones pre-iconográficas con el significado denotativo de Barthes y la interpretación iconológica con el significado connotativo, el que nos permite considerar la imagen como un relato y leerla como un texto literario.

Muchos intelectuales han dudado en los últimos años del valor de las imágenes, especialmente de las fotográficas, como herramientas para proporcionar un conocimiento más preciso de la sociedad, pues producen unas realidades distorsionadas por múltiples factores<sup>14</sup>. El historiador Peter Burke recoge las posturas contrarias a la utilización de la imagen como testimonio, que pueden resumirse en una frase de Stephen Bann —«no prueba nada o, en todo caso, lo que prueba es algo trivial, que no puede considerarse un elemento del análisis histórico»—<sup>15</sup>. Advierte sobre los peligros de las alternativas excesivamente simples y propone una «tercera vía», que, en lugar de calificar a las imágenes como fiables o no fiables, se pregunta por los grados de esa fiabilidad y por la información que nos transmiten aunque no sean exactos reflejos de la realidad. Por otra parte, considera que «el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos», pues, si bien a menudo, y cuando se trata de acontecimientos, lo único que transmiten a los historiadores «es esencialmente lo que ya sabían», «las imágenes siempre añaden algo», muestran algunos aspectos del pasado al que otras fuentes no llegan y han contribuido de una manera importante a la «invención cultural» de la sociedad<sup>16</sup>.

### Iconografía y etnografía escolar: estado actual de la cuestión

El giro hacia lo visual o *pictorial turn* fue también reconocido desde el campo de la Historia de la Educación, siendo el tema central del congreso ISCHE XX, celebrado en Kortrijk (Bélgica) en 1998<sup>17</sup>. A partir de él varios historiadores se reunieron en diferentes seminarios para explorar «la construcción social de las clases como lugares de aprendizaje y lugares de trabajo»<sup>18</sup>. Gran parte del material utilizado en estas reuniones era visual, lo que les llevó a plantearse muchos interrogantes

<sup>14</sup> TAGG, J.: *The burden of representation: Essays on photographs and histories*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993. Cit. en FISCHMAN, Gustavo E.: «Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research», *Educational Researcher* (november 2001), p. 29.

<sup>15</sup> Cit. en BURKE, Peter: *op. cit.*, p. 234.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 235-240.

<sup>17</sup> DEPAEPE, Marc y HENKENS, Bregt (eds.): «The Challenge of the Visual in the History of Education», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXXVI-1 (2000).

<sup>18</sup> GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin y ROUSMANIERE, Kate (eds.): *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, p. 2.

—«¿cuál es el significado intencional y el mensaje de esta fotografía y qué puede esto decirnos acerca de lo que la gente pensaba de las clases en esa época?»<sup>19</sup> y, en último término, a cuestionar las ideas preestablecidas sobre el concepto y significado de lo que sucedía dentro del aula. Las imágenes como historiografía emergente y nuevo campo de experimentación metodológica fueron el elemento común que unió a ese mismo grupo en los seminarios de Lahti (Finlandia) y Edimburgo, celebrados en los años 1999 y 2000 dentro del seno de la conferencia anual de la EERA<sup>20</sup>. La última obra publicada refleja el debate interno que agita el mundo de los historiadores culturales, al afirmar el valor de las imágenes para presentar nuevas visiones de la historia de la escuela, pero reconociendo también que no se puede tomar como una evidencia documental de la realidad. La crítica más demoladora proviene de cuatro autores belgas liderados por Marc Depaepe y Frank Simon, quienes sostienen que el análisis de las fotografías escolares, tanto desde una perspectiva realista como desde otra simbólica, no aporta nada al conocimiento de esa caja negra que es el aula. Reticentes ante el lenguaje académico divulgado desde el campo de la cultura visual, cuestionan irónicamente todo su discurso habitual, desde el elemento central —el concepto de las imágenes como «construcciones sociales»— hasta su papel en el estudio de la cultura escolar, negando, en general, que las fotografías puedan ser utilizadas como evidencia histórica para el análisis de la historia de la escuela y de la clase, por dos razones principales: en primer lugar, por la carencia de información acerca de su contexto de producción, que impide analizarlas desde un enfoque simbólico; en segundo término, porque, aun en el caso de que pudieran extraerse algunas conclusiones globales, éstas serían siempre periféricas y ya conocidas a través del estudio de otros documentos de la historiografía educativa<sup>21</sup>.

Desde luego, el posicionamiento iconofóbico de estos autores es espectacular y puede estar motivado, además de por un cansancio lógico ante el discurso cada vez más exaltado e incomprensible de los investigadores de la cultura visual, por su desplazamiento hacia formas diferentes de entender y hacer historia. Peter Burke señalaba en 2004 el fin de la «nueva» historia cultural y la posible evolución hacia otra fase, quizás ya comenzada, en la que se percibía un acercamiento hacia posturas históricas más tradicionales, que otros historiadores han calificado de neo-positivistas. Algo de esto apunta el propio Burke, quien parece oscilar últimamente entre una actitud oteadora de nuevas tendencias y la nostalgia por unos usos históricos cuyo fin prevé próximo. Un ramalazo de esta inquietud se atisba en las últimas palabras de su obra, que parecen un epitafio inscrito en la losa de la historia cultural. En ellas se pide que no se pierda su memoria y que al menos el

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>20</sup> El resultado del seminario de Lahti (Finlandia) se plasmó en los trabajos publicados en un número monográfico de la revista inglesa de Historia de la Educación. GROSVENOR, Ian y LAWN, Martin (eds.): «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies», *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 105 y ss. El de Edimburgo dio lugar a un libro, recientemente publicado. MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin y PEIM, Nick (eds.): *Visual History. Images of Education*, Bern, Peter Lang, 2005.

<sup>21</sup> CATTEEUW, Karl; DAMS, Kristof; DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank: «Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium, 1880-1960: a First Assessment of Unused Sources», en MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin y PEIM, Nick (eds.): *op. cit.*, pp. 203-222.

historiador conserve de ella su sensibilidad hacia el simbolismo como categoría explicativa de los procesos históricos<sup>22</sup>.

Los escenarios desde los que se puede abordar en estos momentos el estudio de la iconografía histórico-educativa son, principalmente, cuatro. El primero, el de los teóricos de la cultura visual en su sentido más amplio, que nos proporcionan un abundante marco de pensamiento, plagado de conceptos novedosos o reformulados que a veces podrían inspirar alguna hipótesis aplicable a nuestro campo, pero que, en otras ocasiones, no inducen más que a la confusión, pues difícilmente podemos encontrar una inspiración en modelos construidos para estudiar el mundo de la publicidad o el del consumo de masas. El segundo, el de los metodólogos del análisis visual, quienes, desde diferentes campos interdisciplinares, han sistematizado las metodologías aceptadas epistemológicamente para investigar en imágenes, que podrían adaptarse en parte a nuestro ámbito. El tercero, el de los historiadores del arte y de la fotografía, los cuales, además de proporcionarnos información pertinente sobre el contexto histórico, nos permiten extrapolar algunas interpretaciones al terreno histórico-educativo. Y el cuarto, el de los historiadores de la cultura, cuyos enfoques teóricos y conceptuales han iluminado en gran medida mis planteamientos sobre este tema.

Posiblemente una de las ventajas mayores de esta línea de investigación es lo inexplorada que se encuentra aún en estos momentos, si bien ésa es también, precisamente, una de sus lacras, la carencia de una producción científica consistente que consolide el campo de estudio y marque pautas para el futuro. Un análisis de algunos de los trabajos elaborados en el último decenio nos permite percibir ciertas tendencias, cuya sistematización podría servirnos para ir elaborando un *corpus* de conocimiento. Una reflexión previa que me sugiere la producción analizada es la explosión de imágenes escolares —entre ellas, un porcentaje reducido pero significativo de interiores de aulas— que encontramos diseminadas por muchos libros recientes, o que incluso constituyen el motivo central de la obra. Aunque no tienen valor como trabajo de investigación, pueden ser muy útiles para análisis comparativos entre países y en diferentes épocas<sup>23</sup>. Un prototipo especial y que supone un estado más avanzado que los anteriores, es la obra coordinada recientemente por Agustín Escolano sobre historia de la escuela<sup>24</sup>, en la que texto e imágenes se complementan pero éstas pueden ser también objeto de una lectura paralela, con una composición que recuerda lejanamente los trabajos antropológicos pioneros de Margaret Mead sobre Bali, en los que se propició un rudimentario discurso intertextual entre las fotografías y la escritura.

Una tendencia emergente, aunque seguida por un número reducido y muy bien localizado de académicos situados en la posición más extrema del análisis cualitativo, es la que podríamos llamar *comunicativa*. Tiene consistencia porque es fruto

<sup>22</sup> BURKE, Peter: *What is Cultural History?*, Cambridge, Polity Press, 2004, p. 126.

<sup>23</sup> Tres ejemplos de esta tendencia pueden ser GVIRTZ, Silvina y AUGUSTOWSKY, Gabriela: *Imágenes de nuestra escuela. Argentina 1900-1960*, Buenos Aires, Santillana, 2002; BORGES DE ALMEIDA, Stela: *Negativos em vidro. Coleção de Imagens do Colégio Antônio Vieira, 1920-1930*, Salvador, EDUFBA, 2002 y MONDALE, Sarah y PATTON, Sarah B. (eds.): *School: The Story of American Public Education*, Boston, Beacon Press, 2002.

<sup>24</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

de una trayectoria y un esfuerzo investigador común. Sus representantes, muy influidos por las teorías semióticas, nos ofrecen unas aportaciones en las que se parte de una clara conceptualización de la fotografía no como imagen sino como texto con su propio discurso y abierto a diferentes lecturas y significaciones, no como evidencia factual sino como sitio de producción y representación, no como documento informativo sino como elemento dinámico con su propio lenguaje y que nos narra su propia historia. Las fuentes de estos autores suelen ser un número limitado de fotografías, de interiores de aulas antiguas y modernas o de alumnos considerados como «clase», como grupo organizado, y su visionado les permite entrar en diálogo con las propias imágenes y plantearse multitud de interrogantes y reflexiones sobre el papel de lo visual en la historia de la educación, plasmados, finalmente, en un análisis iconográfico asistemático. Cuestiones como la existencia de una imagen universal de lo que llamamos «escuela» y «clase», el papel de la memoria a la hora de interpretar las fotografías, los elementos característicos que definen las prácticas escolares y los silencios y ausencias son algunas de las ideas centrales que iluminaron este debate que, por otra parte, tuvo un fuerte aroma metodológico, pues fue el resultado de algunos de los seminarios sobre imágenes y educación anteriormente mencionados. El grupo pretendió entrar en un diálogo con el fotógrafo autor de esas imágenes para analizar la relación entre el objeto —la clase— y la lente, además de la interacción de esa fotografía con el presente, y caracterizaron sus reflexiones de «montaje» sobre la escuela moderna, según el significado con el que originalmente utilizó este término el filósofo Walter Benjamin<sup>25</sup>.

Una segunda tendencia que parece atisbarse en el horizonte es la que quizás podríamos llamar *narrativa*. Partiendo de una gran heterogeneidad, como corresponde a unos autores que han desarrollado trabajos individuales, también pueden percibirse algunas líneas comunes, derivadas posiblemente de la adscripción de estos profesores a campos similares de exploración intelectual y metodológica. A partir de un conjunto de documentos visuales, fundamentalmente fotográficos, que oscilan entre cincuenta y seiscientos ítems, cada investigador permite hablar a sus imágenes y se convierte en narrador de la historia que ellas le cuentan. El historiador no se deja llevar exclusivamente por la dinámica de las fotografías, sino que también tiene su propia historia, fundamentada en hipótesis definidas y ligadas a lo visual pero también en su propio conocimiento del contexto histórico, sin el cual no se podría haber escrito el trabajo. Por eso, muchos de estos artículos pueden leerse uniendo la narrativa escrita y la gráfica pero también estudiándolas por separado y, en cualquiera de las tres maneras, los discursos siguen siendo inteligibles. La temática es muy variada, porque se circunscribe a aspectos muy

<sup>25</sup> GROSVENOR, Ian: «On Visualising Past Classrooms», en GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin y ROUSMANIERE, Kate (eds.): *op. cit.*, pp. 83-104; GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin y ROUSMANIERE, Kate: «Imaging Past Schooling: The Necessity for Montage», *The review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22-1 (2000), pp. 71-85; GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; NÓVOA, António; ROUSMANIERE, Kate y SMALLER, Harry: «Reading Educational Spaces: The Photographs of Paulo Catrica», *Paedagogica Historica. International Journal for the History of Education*, 40-3 (2004), pp. 317-332; ROUSMANIERE, Kate: «Questioning the Visual in the History of Education: or, how to think about old pictures of schools», en <http://www.units.muohio.edu/eduleadership/kate/> (consultado el 13 de diciembre de 2004) y ROUSMANIERE, Kate: «Questioning the visual in the history of education», *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 109-111.

concretos de la historia escolar, que trascienden a veces el espacio del aula pero que siguen guardando una cierta relación con las prácticas escolares. Así, António Nova presupone que la imagen pública de los maestros en la segunda mitad del siglo XIX, materializada en documentos iconográficos, pudo contribuir a construir la profesión del docente, pero su argumentación le lleva a visualizar la disciplina y el castigo en el aula; Agustín Escolano presenta, a través de un procedimiento de oposición binaria, una serie de imágenes que representan real o simbólicamente diferentes prácticas educativas, con el fin de descubrir patrones, estereotipos e, incluso, iconos de la cultura escolar del momento; Catherine Burke yuxtapone textos e imágenes de las prácticas educativas cotidianas en la escuela para reconocer «signos» y objetos que recojan el clima del aula, pues «una escuela es un espacio cargado de emociones»; Claudia Mitchell y Sandra Weber proponen una metodología para construir un archivo fotográfico de imágenes escolares y, a partir de su confrontación con los protagonistas, elaboran algunas conclusiones sobre la construcción de percepciones personales de la escolarización; Ian Grosvenor utiliza la colección de fotografías realizadas por Moholy-Nagy sobre Eton para establecer un paralelismo entre las experiencias vitales del fotógrafo y su modo de concebir el arte de la cámara con el trabajo realizado en ese elitista *college* inglés y M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo ha desarrollado en dos artículos la cuestión de la visibilidad/invisibilidad de las maestras en diferentes momentos históricos o de todo el colectivo docente en el franquismo, tomando como referente imágenes y fotografías publicadas en la prensa periódica y provenientes de fuentes privadas<sup>26</sup>.

La tercera tendencia es la que podríamos denominar *categorial*, pues utiliza el análisis de diferentes categorías para construir tipos, modelos y estereotipos de las prácticas y relaciones producidas dentro del aula. Estos investigadores estarían en el extremo opuesto de la escala, pues son los más cercanos a los análisis cuantitativos, ya que manejan muestras fotográficas muy amplias y cuidadosamente seleccionadas y utilizan metodologías específicas para su análisis. Los trabajos inmersos en esta línea coinciden en elegir «fotografías de la clase», es decir, imágenes corales de los actores directamente implicados en la experiencia educativa, se corresponden todos con la historia de las escuelas primarias y posiblemente estén influidos inconscientemente por las obras de Tyack y Cuban y sus caracterizaciones de lo tradicional frente a lo progresista en las prácticas escolares. Así, Ulrike

<sup>26</sup> NÓVOA, António: «Ways of Saying, Ways of Seeing Public Images of Teachers (19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Centuries)», en DEPAEPE, Marc y HENKENS, Bregt (eds.): *op. cit.*, pp. 21-52; ESCOLANO BENITO, Agustín: «Escenografías escolares: Espacios y actores», en AA.VV.: *Etnohistoria de la Escuela*. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad de Burgos y SEDHE, 2003, pp. 365-375; BURKE, Catherine: «Hands-on history: towards a critique of the “everyday”», *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 191-201; MITCHELL, Claudia y WEBER, Sandra: «Picture This! Class Line-Ups, Vernacular Portraits and Lasting Impressions of School», en PROSSER, Jon (ed.): *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*, London, Routledge Falmer, 1998, pp. 197-213; GROSVENOR, Ian y LAWN, Martin: «Portraying the School: Silence in the Photographic Archive», en MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin y PEIM, Nick (eds.): *op. cit.*, pp. 85-107; POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del: «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en MARÍN ECED, Teresa y POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del (eds.): *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Diputación de Cuenca, 2002, pp. 241-301 y POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del: «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo», en CASTILLO, Antonio y MONTERO, Feliciano (coords.): *Franquismo y Memoria Popular. Escrituras, Voces y Representaciones*, Madrid, Siete Mares, 2003, pp. 215-256.

Mietzner y Ulrike Pilarczyk analizan, a lo largo de varios trabajos que han cristalizado finalmente en un libro, el significado de los gestos, las expresiones faciales y los movimientos en las fotografías escolares alemanas desde 1945, categorizando, a partir de una base de datos que comenzó con diez mil fotografías y de unos procedimientos de iconografía serial, los motivos típicos que se repiten en las imágenes de maestros y alumnos, examinando sus variantes en los contextos culturales diferentes de las dos Alemanias y analizando si determinados modelos iconográficos pudieron ser consecuencia del adoctrinamiento pedagógico estatal; en los trabajos de Betty Eggermont se plantean hipótesis relacionadas con los rituales del aula: un análisis de las «fotografías de la clase» —entendida ésta como el grupo de alumnos de un mismo curso y grado— en las escuelas primarias belgas a partir de 1880 le lleva a interpretarlas como una expresión de la clasificación y la graduación, símbolos de modernidad y eficacia, mientras que la posición y el lenguaje corporal de los estudiantes le permite definir el concepto de «coreografía» de movimientos organizados como uno más de los rituales escolares establecidos para asegurar el orden y la disciplina en el aula; Eric Margolis ha encontrado sus fuentes en los miles de fotos escolares de los archivos digitales, que ordenó por categorías, aunque sólo analizó aquellas que consideró representativas o únicas, referidas generalmente, no a prácticas en el aula, sino a la presencia/ausencia de alumnos de diferentes etnias, si bien en otro trabajo reciente bucea en las representaciones de las actividades escolares habitualmente retratadas y discute el papel de los fotógrafos en la construcción de un mundo imaginario de «escuelas felices»; y Sjaak Braster, a partir de una colección fotográfica localizada en Internet y en archivos museísticos, realizó un análisis de contenido de unos cientos de «fotografías de clase» entre 1912 y 1995, categorizando elementos objetivables del aula e indicativos de una pedagogía centrada en el profesor o en el alumno, concluyendo que las imágenes muestran la lentitud de los cambios en las prácticas escolares, muy alejadas de los discursos políticos y pedagógicos<sup>27</sup>.

En definitiva, la lectura de estos artículos me sugiere una serie de reflexiones finales. En primer lugar, las investigaciones recogidas son muy diversas y abarcan

<sup>27</sup> MIETZNER, Ulrike y PILARCZYK, Ulrike: «The gestures of pedagogy. The meaning of gestures, facial expressions and disposition in the pedagogy of the GDR and the federal republic of Germany since 1945. Photography as a source in educational research», en DEPAEPE, Marc y HENKENS, Bregt (eds.): *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space through History*, Leuven, 1998, pp. 124-125; MIETZNER, Ulrike y PILARCZYK, Ulrike: «Gesten und Habitus im pädagogischen Gebrauch. Ein historischer Vergleich der Entwicklung von Gesten und Körperhabitus im Unterricht der DDR und der Bundesrepublik Deutschland seit 1945», en DEPAEPE, Marc y HENKENS, Bregt (eds.): «The Challenge of the Visual in the History of Education», *op. cit.*, pp. 473-497; PILARCZYK, Ulrike y MIETZNER, Ulrike: *Das reflektierte Bild: die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verl., 2005; EGGERMONT, Betty: «Class photograph as ritual (Belgium, 1885-1970)», en DEPAEPE, Marc y HENKENS, Bregt (eds.): *Imagine, All the Education...*, *op. cit.*, p. 72; EGGERMONT, Betty: «The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940», *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 129-140; MARGOLIS, Eric: «Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography», *Visual Sociology*, 14 (1999), pp. 7-38 y *Education Policy Analysis Archives*, 8-31 (2000), pp. 1-25; MARGOLIS, Eric: «The New Deal and Photography. Liberal Documentary Goes to School: Farm Security Administration Photographs of Students, Teachers and Schools», en HOLLOWAY, David y BECK, John (eds.): *American Visual Cultures*, New York, Continuum, 2005, pp. 107-115 y BRASTER, J. F. A.: «De Klas in beeld». Lección magistral pronunciada con motivo de la toma de posesión de la cátedra de Historia de la Educación Holandesa en la Universidad de Utrecht, Utrecht, 3 de febrero de 2005.

diferentes marcos teóricos, enfoques y metodologías, lo que nos hace pensar que no hay líneas claras de convergencia intelectual, que se necesita trabajar más para llegar a un cierto consenso epistemológico. En esta búsqueda de puntos de encuentro, debería abordarse, en segundo término, la necesidad de definir los diferentes documentos de la iconografía escolar, que incluye desde pinturas clásicas hasta caricaturas, decidiéndose si se clasifica por géneros artísticos —pintura, dibujo, grabado, caricaturas, fotografía...— o por temática. Si nos circunscribimos a la última forma artística mencionada, por ser el material más utilizado, en ella podría incluirse, junto a la retratística o los paisajes, la escuela o la educación como género específico que podría dividirse en varios subgéneros, desde las «fotografías de clase» —que eran el equivalente en algunos países del retrato anual que en España se realizaba a la puerta de la escuela— hasta las series de edificios, inauguraciones o excursiones. Por otra parte, los artículos recientes de cultura visual nos demuestran que cada vez existe una percepción más generalizada sobre la necesidad de basar los estudios iconográficos en extensas series de imágenes —lo que los franceses han denominado el «análisis serial»—, que permite una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, para descubrir las pautas generales, pero también los casos especiales<sup>28</sup>. Lo que en otra ocasión definimos como «*bricolage* metodológico»<sup>29</sup>, es decir, la triangulación de métodos y datos para incrementar su validez y fiabilidad, parece fundamental para acrecentar el *status* científico de este tipo de investigaciones. Finalmente, es necesario que se abra un debate sobre determinados conceptos provenientes de la cultura visual, de la historia cultural o de la etnografía escolar, con el fin de llegar también a un significado compartido y consensuado en la historia de la educación de determinados términos recogidos de diferentes campos epistemológicos.

### Fuentes, métodos y propuestas para el estudio iconográfico de las prácticas educativas cotidianas

Una forma de iniciar una investigación en este campo, de proporcionar interrogantes y generar hipótesis de partida, es la observación como «espectadores» —en el sentido que la cultura visual da a este término, es decir, como consumidores de imágenes— de amplias cantidades de documentos gráficos sobre educación, que en el ámbito español, y por la escasez de grabados decimonónicos, se reducirán en gran medida a fotografías. Otro concepto básico para nuestro análisis es la determinación del sitio y *contexto de producción*, en términos de espacio, tiempo y autoría, lo que nos obliga a conocer, casi obligatoriamente, el lugar y la fecha aproximada en la que las imágenes fueron realizadas, y, sin ser necesario pero sí muy conveniente, el autor o fotógrafo que las tomó y el uso que se les pensaba dar en el momento de su fabricación. Las categorías de *amateur* o profesional, referidas al autor, y de público, semipúblico o privado, con respecto al contexto

<sup>28</sup> BASCHET, Jérôme: «Pourquoi élaborer des bases de données d'image? Propositions pour une iconographie sérielle», en BOLVIG, Axel y LINDLEY, Phillip (eds.): *op. cit.*, pp. 60-61.

<sup>29</sup> POZO ANDRÉS, M.ª del Mar del y BRASTER, Jacques F. A.: «Understanding images of secondary education (Spain, second half of the 19th Century)», Comunicación presentada en ISCHE 24 (París, julio de 2002).

de producción, nos sirven para clasificar una serie de fuentes de documentación aún inexploradas, entre las que podemos citar las siguientes:

1. Las *fotografías de revistas de información gráfica*, muy abundantes desde mediados del siglo XIX y en las que vieron la luz miles de imágenes escolares elaboradas por los pioneros del reportero. Publicaciones de carácter regeneracionista, como *Nuevo Mundo*, o conservador, como *Blanco y Negro*, dieron prioridad a determinado tipo de reportajes. Además de lo estudiadas que están la mayoría de ellas desde el campo del periodismo, la historia social y la de las mentalidades, también tienen la ventaja de que los trabajos gráficos iban siempre firmados y solían encargarse a fotógrafos conocidos. El auge del fotoperiodismo en los años treinta<sup>30</sup>, con su empeño en visualizar realidades ignoradas hasta aquel momento, abre un campo ilusionante de investigación iconográfica. Se puede circunscribir asimismo la búsqueda a publicaciones pedagógicas, como los Boletines de Educación editados a partir de 1933 por las inspecciones provinciales, abundantemente ilustrados, y que bien podrían considerarse como la imagen educativa externa de los logros educativos republicanos, o, en el tiempo del franquismo, la muy poco conocida revista *Mundo Escolar* (1955-1964), que en sus diez años de vida divulgó muchos artículos, con acompañamiento gráfico, de escuelas rurales y urbanas de nuestro país.
2. Las *fotografías encargadas por organismos oficiales*, principalmente el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, los Ayuntamientos y Diputaciones y la Generalitat de Cataluña. Sólo el primero publicó entre 1924 y 1928 varias memorias, abundantemente ilustradas —sobre la primera enseñanza en Madrid, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, las clases complementarias, el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos y las Escuelas Normales, entre otras—, que ofrecen un fondo de más de trescientas fotografías, a las que habrían de añadirse los álbumes conservados en la Biblioteca del Ministerio, los realizados con motivo de conmemoraciones franquistas y otras muchas memorias oficiales. Los Ayuntamientos de las grandes capitales también encargaban sus propias series fotográficas. Sería de gran interés, por ejemplo, recopilar todas las que se presentaron, especialmente en el área catalana, al Congreso de la Escuela Nueva celebrado en Niza en 1932, o las que se enviaron a las Exposiciones Universales del siglo XIX, aunque éstas quizás sean de mucha más difícil localización<sup>31</sup>.
3. Las *fotografías realizadas por fotógrafos profesionales* que se encontrarán, en muchos casos, en las revistas ilustradas, pero que, en otros, tuvieron un

<sup>30</sup> DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar: «Del modelo a la imagen de mujeres y hombres bajo el franquismo», en NIELFA CRISTÓBAL, Gloria (ed.): *Mujeres y hombres en la España franquista: Sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Editorial Complutense, 2003, pp. 184-185.

<sup>31</sup> Se puede intentar su detección a partir de los trabajos de los fotógrafos locales. Por ejemplo, Genaro Giménez concurrió a la Exposición Universal de París (1878) con varias fotos del paraninfo y las fachadas del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, encargadas por el claustro de profesores. Ninguna de ellas incluía las aulas. LARA MARTÍN-PORTUGUÉS, Isidoro y LARA LÓPEZ, Emilio L.: *La memoria en sepia. Historia de la fotografía jiennense desde los orígenes hasta 1920*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses y Diputación Provincial de Jaén, 2001, p. 163.

grado de divulgación más privado. Las de carácter escolar son, en su gran mayoría, las fotos de grupo en el exterior de la escuela. Además de los archivos fotográficos que están saliendo a la luz en los últimos años —como el de Alfonso, en el Archivo General de la Administración—, de las colecciones conservadas en los estudios de los fotógrafos locales y que son adquiridas, en muchos casos, por organismos públicos y privados, constituyen una fuente esencial de análisis todos los libros publicados desde hace dos décadas sobre historias provinciales de la fotografía, estudios específicos de fotógrafos famosos en diferentes ámbitos geográficos y monografías históricas de pueblos basadas principalmente en fuentes iconográficas. Un estudio diacrónico de estas imágenes permite observar cambios históricos en, por ejemplo, las fotos grupales de los niños de la escuela con sus maestros<sup>32</sup>, mientras que un análisis sincrónico de tales fuentes en diferentes momentos históricos y combinando distintos fotógrafos —desde el ambulante al de estudio y al verdadero artista— nos posibilitaría profundizar en sus estilos y en los diferentes mensajes que nos transmiten a través del lenguaje iconográfico.

4. Las *fotografías de memorias escolares*, las conservadas en los archivos de centros privados y públicos, realizadas como forma de presentarse cara al exterior o con propósitos propagandísticos y publicadas en muchas ocasiones con motivo de algún aniversario o conmemoración especial. Como variantes específicas en este grupo podemos considerar los álbumes de trabajos infantiles y episodios de la vida escolar que se elaboraron en diferentes ocasiones —por ejemplo, para homenajear a Franco en varios años de la década de los cuarenta o para participar en exposiciones locales, provinciales y nacionales— o las memorias de prácticas realizadas por los alumnos de las Escuelas Normales a partir de los años cincuenta y en las que ya se incorporó el elemento fotográfico.
5. Las *fotografías realizadas por el colectivo pedagógico*, esto es, los profesores e inspectores. A partir de 1914, cuando la casa Kodak se instaló en España,

<sup>32</sup> Esas fotos grupales de niños, siempre utilizadas como ilustración pero sobre las que no se ha realizado aún ningún estudio sistemático, pueden ser fuente de multitud de trabajos. Por ejemplo, la primera pregunta que cabe hacerse es ¿por qué en los países más avanzados este tipo de imágenes se tomaban desde 1880 dentro de la clase y en el nuestro se creó la tradición de hacerlo en un espacio abierto? Posiblemente esta costumbre tuvo mucho que ver con las malas condiciones de iluminación de los locales, que impidieron realizar fotos de interior con las cámaras normales hasta los años treinta. Una segunda cuestión podría ser el carácter simbólico que tiene el colectivo retratado y su identificación con la «clase» o grupo de alumnos que van en determinado momento a la escuela. La heterogeneidad que exhiben estos retratos corales en las primeras décadas del siglo XX se podría relacionar con la indefinición del concepto de escuela aún vigente en los años cincuenta. Además del espléndido estudio de Narciso de Gabriel sobre las *escolas de ferrado*, recomiendo la lectura de los trabajos de algunos etnógrafos llegados a España por esas fechas, a la sombra de Gerald Brennan, y que estudiaron las costumbres de los pueblos andaluces y extremeños. En el realizado sobre Alcalá de la Sierra, J. A. Pitt-Rivers hablaba de la existencia en la zona de cuatro maestros ambulantes que recorrían las granjas para dar lecciones a los niños, siendo más respetados que los docentes de las escuelas estatales, de los que se creía sólo enseñaban «tonterías religiosas», percepción más generalizada entre las familias pobres y que el autor achacó a la influencia del anarquismo en la zona antes de la Guerra Civil. GABRIEL, Narciso de: *Escolantes e escolas de ferrado*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2001 y PITT-RIVERS, J. A.: *The People of the Sierra*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1954, p. 125.

la fotografía se convirtió en un «arte popular» que atrajo a miles de aficionados o *amateurs* quienes, por otra parte, podían disparar su cámara en lugares oscuros desde que en 1887 se inventó el *flash powder*<sup>33</sup>. Los maestros fueron bastante aficionados a las instantáneas, conservándose rastros de sus producciones en lugares tan dispares como los archivos de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y de la Administración. También podemos constatar la existencia de colecciones privadas desde fecha muy temprana<sup>34</sup>. Además de en archivos particulares y en Museos de Historia de la Educación, se pueden recopilar estas imágenes en repertorios y álbumes publicados en los últimos años, como consecuencia de exposiciones o iniciativas locales y magisteriales, y que se han elaborado a partir de aportaciones de los propios docentes o de las familias<sup>35</sup>. También son una buena fuente las monografías y biografías sobre maestros en las que se recogen aportaciones documentales ofrecidas por su entorno.

6. Las *fotografías realizadas por los propios alumnos o los padres*, que constituyen el fondo de autoría más privada analizable y que posiblemente no se prodigaron hasta los años sesenta del siglo XX, localizándose en los mismos lugares señalados en el anterior apartado.

Uno de los aspectos a los que se concede más importancia en el análisis visual es al papel del fotógrafo, a quien se considera «constructor» de la foto. Su «mirada» e intencionalidades, lo que pretendía mostrar a la audiencia, su posicionamiento estético e ideológico son fuentes de innumerables interrogantes de muy difícil respuesta, que sirven también para negar el valor de este enfoque por falta de fiabilidad. Por eso, siempre constituye un conocimiento muy útil el saber quién realizó la fotografía, especialmente en los términos de público/privado que he definido anteriormente, que tienen también mucho que ver con el escenario en el que se iba a difundir, desde la prensa hasta el álbum particular del docente o de las familias de los niños. A pesar de ser consciente de ir totalmente a contracorriente, yo considero que el conocimiento de la trayectoria o estilo artístico del fotógrafo sólo es importante cuando nos encontramos ante una obra realmente de

<sup>33</sup> INSENER, Elisabet: *La fotografía en España en el período de entreguerras*, Girona, CCG ediciones, 2000, pp. 12 y 158 y LÓPEZ MONDÉJAR, Publio: *Historia de la Fotografía en España. Fotografía y Sociedad desde sus orígenes hasta el siglo XXI*, Barcelona, Lunberg, 2005, p. 84.

<sup>34</sup> El inspector de Oviedo Benito Castrillo había reunido en 1921 una colección de fotografías de edificios escolares construidos en su provincia por iniciativa particular, casi siempre financiados por los emigrantes o indianos. Entre sus imágenes tenía bastantes interiores de clases, que eran instantáneas, «lo que prueba las condiciones de luminosidad que tienen las aulas». «Conferencia interesante», *El Magisterio Español*, 6.149 (1921), pp. 405-407.

<sup>35</sup> Las publicaciones son numerosísimas, aunque difíciles de conseguir por su circunscripción al ámbito local. Entre otras, podemos señalar las siguientes: SOLÁN MATEO, J. Ignacio (ed.): *La Escuela en Peñaflores*, Huesca, Alquitara de Estudios, 2004; «Desde la Escuela» (*Relatos y fotografías de ayer y hoy*). Semana del Docente en Cantabria 2005, Santander, ANPE y ediciones TGD, 2005; «Páginas de Nuestra Vida», *Castilla-La Mancha*, 100 (1997); «Imágenes del recuerdo», *Educación en Castilla-La Mancha*, 9 (2001) y ABRIL LÓPEZ, José M.: *A estudi! Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939*, Sant Celoni, Ajuntament de Sant Celoni, 2004; GONZÁLEZ PRADILLO, Augusto: *Cien años de Guadalajara. Retazos, recuerdos e imágenes del Colegio «Sagrado Corazón». 1904-2004*, Guadalajara, Religiosas Reparadoras del Sagrado Corazón, 2005.

autor, porque la hizo él libremente, lo cual no era habitual. Si desarrolló un trabajo para una revista o para un organismo público, su visión se mezclaría inextricablemente con los objetivos de la institución o publicación que, al final, le pagaría por su trabajo, por lo que no parece muy aventurado suponer que, salvando los condicionantes técnicos, los deseos y objetivos de sus contratantes influirían mucho más en el resultado final que sus aspiraciones artísticas y que posiblemente las únicas fotografías escolares que a lo mejor tuvieron un claro mensaje social sólo se divulgaron dentro del periodismo gráfico. Los investigadores españoles de historia de la fotografía han descrito en numerosas ocasiones la miseria de los primeros fotógrafos ambulantes, muy poco interesados en captar las problemáticas sociales, la alineación de los que tenían su estudio en las ciudades con el ideario ético y estético de la burguesía, por lo que tampoco prestaban el ojo de su cámara a las realidades negativas, y la excepcionalidad, en medio de este panorama calificado de «patético»<sup>36</sup>, de los pioneros del reporterismo gráfico y fotoperiodismo.

Una vez organizado nuestro archivo de imágenes y clasificado de acuerdo con aquellos criterios que nos permitan conocer al menos una información mínima sobre el contexto cronológico y espacial de la imagen —es decir, datación cronológica, fecha, autoría real o supuesta en términos de pública/privada y utilización original que se le pensaba dar a la fotografía—, se pueden anotar algunos elementos básicos de carácter interno —composición, tópico, estilo y género—, lo cual nos permite acceder a un primer tipo de ordenación. Algunos autores han señalado los valores diferentes que cada fotografía tiene como fuente, según el carácter que tenga nuestra investigación. Así, la imagen pública de la escuela y de la clase se comunica principalmente con fotografías que fueron incluidas en algún documento de suficiente divulgación; la imagen ideal que de sus prácticas tienen los educadores se manifiesta en memorias e imágenes que ellos han elaborado o controlado; y las imágenes tomadas por los niños —a partir de los años sesenta y coincidiendo con la popularización de cámaras rapidísimas o el fenómeno actual, aún no estudiado, de la influencia de las digitales en la fotografía escolar— nos ofrecen una visión mucho más privada del mismo fenómeno<sup>37</sup>.

Para poder elevar el *status* científico de los estudios visuales es necesario utilizar una metodología de análisis consolidada y bien experimentada. No es posible resumir en pocas páginas la riqueza metodológica desplegada en los últimos años, que permite acercarnos a ese *bricolage* anteriormente mencionado. Su aplicación nos llevaría a lo que se ha dado en llamar el *sitio de la imagen*, es decir, el proceso de su comprensión crítica o de su narrativa interna<sup>38</sup>. Un enfoque inicial puede ser la «interpretación de la composición»<sup>39</sup>, o lo que a veces se ha denominado «tener buen ojo», porque es una manera de mirar a las imágenes no explicitada metodológicamente y aprendida intuitivamente tras muchos años de visualización y de conocimiento sobre el contexto histórico en el que éstas se producen, que permite desarrollar un modo específico de describirlas, casi intuitivo pero, desde luego, con ojos de *connaissanceur*. Posiblemente ésta sea la forma habitual en la que nos

<sup>36</sup> LÓPEZ MONDÉJAR, P.: *op. cit.*, p. 219.

<sup>37</sup> MIETZNER, Ulrike y PILARCZYK, Ulrike: «Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences», en MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin y PEIM, Nick (eds.): *op. cit.*, p. 122.

<sup>38</sup> BANKS, Marcus: *Visual Methods in Social Research*, Thousand Oaks CA, Sage, 2001, p. 114.

<sup>39</sup> ROSE, Gillian: *Visual Methodologies*, London, Sage, 2001, pp. 33-53.

acercamos los historiadores de la educación a los documentos visuales. Pero, como algunos antropólogos y sociólogos han argumentado, ninguna imagen o fotografía es esencialmente etnográfica «por naturaleza», viniendo determinada su «etnograficidad» por el contenido y el discurso<sup>40</sup>. A ellos se refieren las dos metodologías de análisis visual más conocidas. El «análisis de contenido» se fundamenta en la creencia de que si algo aparece muy frecuentemente es más importante que lo que ocurre raramente, requiere la definición de categorías claramente expresadas y consistentemente empleadas, en las cuales se clasifican determinados elementos visuales, y se plasma posteriormente en estudios estadísticos muy depurados<sup>41</sup>. Sin embargo, se ha criticado que esas categorías, por su carácter de observables sin ninguna ambigüedad, no permiten recoger demasiada información sobre el significado cultural de las imágenes, que muchos elementos visibles dependen en gran medida de su opuesto invisible y que la propia dinámica del método favorece la descontextualización de la imagen. Por eso, la mayoría de los expertos en este campo no pueden ocultar sus simpatías, o bien por la semiología, con su aplicación particular al análisis iconográfico según las reglas que diseñó Panofsky<sup>42</sup>, o bien por el desarrollo metodológico de la noción de «discurso» en el más puro sentido foucaultiano. Este enfoque parte de la consideración de la visualidad como un discurso con su propio lenguaje, cuya interpretación sirve para explorar cómo las imágenes construyen una visión específica del mundo social. Como metodología particular se utilizan variantes de los análisis de contenido e iconográficos, en los que se identifican, no elementos claramente objetivables, sino códigos, temas y palabras clave que pueden conectarse con imágenes clave<sup>43</sup>. La figura central de este constructo intelectual se denomina *intertextualidad*, y es la que precisamente da su poder interpretativo a las imágenes. En términos muy simples, se refiere a la diversidad de formas a través de las cuales puede articularse un discurso y cómo su significado depende, no sólo de un texto o imagen específicos, sino de su interconexión con otras imágenes o textos.

Este último aspecto apenas ha sido intuido por los historiadores de la educación, y sin embargo presenta un campo de estudio sobre producción de significados realmente apasionante. Para su definición propongo que introduzcamos en nuestro vocabulario epistemológico la noción de *iconotexto*, que he copiado de los ambientes literarios y artísticos. Este concepto fue «inventado» por Michael Nerlich en 1988 para definir un trabajo artístico en el que colaboró y que consistió en poner texto —en forma de pequeños poemas— a unas fotografías ya elaboradas. La relación inextricable establecida entre texto e imagen es lo que él denominó *iconotexto*, pretendiendo expresar con ello que entre ambos se establecía un diálogo y se creaba una historia aún no contada. El término despertó un gran entusiasmo en los críticos de la poesía y el arte, dando lugar en el mismo año a un coloquio, en el que ya se le definió como «género dialógico» o «género literario»<sup>44</sup>. Pronto fue recogido por el historiador Peter Wagner, que lo aplicó al estudio de los grabados

<sup>40</sup> PINK, Sarah: *Doing Visual Ethnography*, London, Sage, 2001, p. 50.

<sup>41</sup> BELL, Philip: «Content analysis of visual images», en VAN LEEUWEN, Theo y JEWITT, Carey (eds.): *Handbook of Visual Analysis*, London, Sage, 2001, pp. 10-34.

<sup>42</sup> Ver un desarrollo del método en MIETZNER, Ulrike y PILARCZYK, Ulrike: «Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences», *loc. cit.*, pp. 123-124 y VAN LEEUWEN, Theo: «Semiotics and iconography», en VAN LEEUWEN, Theo y JEWITT, Carey (eds.): *op. cit.*, pp. 92-118.

<sup>43</sup> ROSE, Gillian: *op. cit.*, pp. 135-163.

<sup>44</sup> MONTANDON, Alain: *Iconotextes*, Paris, Ophrys, 1990, pp. 5-9.



FOTO 1: Madrid. Grupo escolar Príncipe de Asturias: Casa obrera, comedor.

del siglo XVIII. En ellos, especialmente en los dibujados por el artista satírico William Hogarth, no sólo se ponía una frase o pequeño texto al pie, muy significativo en su lectura paralela a la visión de la imagen, sino que, además, dentro de los mismos grabados —en pergaminos, en el frontispicio de un edificio, en la escarapela de un sujeto...— aparecían palabras escritas, por lo que definió como *iconotexto* la interpenetración de textos e imágenes que exhibían estos grabados<sup>45</sup>. Desde esta perspectiva histórica se relacionó con la necesidad de introducir textos para ayudar a interpretar los cuadros de los museos, que, sin un título, eran totalmente incomprendidos o llevaban a las masas de espectadores al equívoco<sup>46</sup>, un equívoco que se

<sup>45</sup> WAGNER, Peter: *Reading Iconotexts. From Swift to the French Revolution*, London, Reaktion Books, 1995, pp. 9-13.

<sup>46</sup> Mark Twain siempre atacaba a los críticos de arte argumentando que un cuadro histórico, sin etiqueta identificativa del título, no significaba nada, afirmación que ilustraba con una anécdota repetidísima en los libros de cultura visual. Pero en España también se produjo el mismo fenómeno. Cuando en 1868 el Museo del Prado abrió sus puertas, los cuadros carecían de título, pues los carteles no se colocaron hasta el principio del siglo XX. Los visitantes que acudían entre semana, pagando la entrada, solían tener una cierta posición social que les permitía adquirir el catálogo y enterarse del significado de las pinturas. Pero los que acudían en domingo porque había entrada libre, las masas populares, no gozaban de estas ventajas y malinterpretaban el significado de los cuadros. Así, educadas en una cultura que explicaba las imágenes visuales en términos de alegorías religiosas, veían en el cuadro de Velázquez, *La rendición de Breda*, una representación de San Pedro entregando las llaves de la Gloria.



FOTO 2

puede repetir en cualquier momento de nuestro análisis visual, porque, ¿hubiéramos nunca clasificado la foto 1<sup>47</sup> como una clase de Economía Doméstica sin el correspondiente pie identificativo?

Trasladado al terreno de la iconografía educativa, este concepto nos ofrece la posibilidad de estudiar conjuntamente las imágenes y los textos que las acompañan dentro de ellas o como encabezamiento o pie<sup>48</sup>. Generalmente, la relación entre ambos está cargada de significaciones y, por otra parte, sirve para marcar las intencionalidades de unos poderes que, a lo mejor, están mucho más presentes en la imagen que el fotógrafo o los propios docentes<sup>49</sup>. Tomese por ejemplo la fotografía

LABANYI, Jo: «Horror, Spectacle and Nation-formation: Historical Painting in Late-nineteenth-century Spain», en LARSON, Susan y WOODS, Eva (eds.): *Visualizing Spanish Modernity*, Oxford, Berg, 2005, p. 68.

<sup>47</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: *Un ensayo de clases complementarias. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1928.

<sup>48</sup> Roland Barthes, por ejemplo, apuntaba que las fotografías de la prensa escrita nunca debían ser consideradas como «una estructura aislada», sino en comunicación con otras estructuras, por ejemplo, el título del artículo en el que iban incluidas, el pie de foto o el texto completo. Walter Benjamin se llegó a preguntar si estos pies no serían los componentes esenciales de las imágenes, pues sin ellos cualquier construcción fotográfica «permanecería atada a las coincidencias». Cit. en MITCHELL, William J.: *The Reconfigured Eye. Visual Truth in the post-photographic era*, Cambridge, The MIT Press, 1992, p. 192.

<sup>49</sup> Así, en una revista francesa publicada en torno a 1880 apareció un grabado que representaba un banco corrido de una clase, en la que varios niños mal vestidos manifestaban diversos grados de aburrimiento, indisciplina, burla y ruido. El pie de foto decía: «Une école laïque obligatoire». Cuál no

número 2 de este artículo, en la que aparece la clase del maestro Manuel Trillo Torija en el Grupo escolar «Pérez Galdós» de Madrid en 1955<sup>50</sup>. No es mi intención comentar en profundidad esta imagen, sino sólo ilustrar el concepto de *iconotexto* que, en este caso, serían las frases escritas en las paredes —amor al estudio, amor a los animales—. Tal recurso es bastante habitual en las fotografías del franquismo, con ejemplos de mensajes que resumían en muy pocas palabras toda su concepción pedagógica<sup>51</sup>.

Finalmente, cualquier análisis visual debe concluir con el último sitio de producción de significado de las imágenes, el que se ha dado en llamar de *consumición*, y en el que pueden ser vistas por diferentes *audiencias*. Este estudio, desde una perspectiva histórica, habría de desarrollarse en diferentes niveles. El primero sería el de los grupos que vieron o suponemos que vieron la fotografía en el momento en el que fue tomada, aspecto estrechamente interrelacionado con las circunstancias de su realización. Así, por ejemplo, las de los periódicos de información gráfica, que escribían siempre pensando en la complacencia de sus lectores y, sobre todo en el caso de los orientados hacia la burguesía, en el disgusto que les producían las realidades desagradables, lo cual podría explicar la escasez o casi ausencia de escuelas rurales. El segundo nivel es el de las audiencias actuales, que nos incluye a nosotros mismos como investigadores. Pero una aplicación aún inexplorada es la combinación de los elementos iconográficos con las historias orales, en las que los primeros servirían para estimular la memoria histórica, pero también para acceder a otros significados diferentes de las imágenes. Los resultados pueden ser, cuando menos, sorprendentes, porque entran en el mundo de las emociones<sup>52</sup>.

### Las imágenes y la etnohistoria de la educación: algunas reflexiones desde la práctica

¿En qué medida nos pueden servir las imágenes, especialmente las fotográficas, para estudiar la cultura escolar, la realidad cotidiana del aula? Parece que eminentes historiadores de nuestro campo piensan que prácticamente no tienen ninguna utilidad, salvo, quizás, la ilustrativa, pues no enseñan nada que no podamos aprender en los libros, y, especialmente, en las revistas profesionales. Incluso aunque nos situáramos en una posición tan extrema, al menos deberíamos reconocer el valor que tales documentos tienen para la *reconstrucción* de la cultura material de la escuela. La evolución de los pupitres —sin las fotografías sería difícil demostrar que en los años sesenta del siglo XX aún había escuelas rurales españolas que

---

sería mi sorpresa al encontrar ese mismo grabado en una publicación española de la misma época, pero con un título totalmente diferente: «El banco de los castigados». Las razones por las que una revista pensada para la burguesía española suprimió un mensaje totalmente contrario a la escuela laica para desideologizar el grabado podrían ser motivo incluso de otro artículo.

<sup>50</sup> «El dibujo, idioma mundial», *Mundo Escolar*, 1 (1 de enero de 1955), p. 17.

<sup>51</sup> Véase, por ejemplo, la foto que reproduzco del Hogar José Antonio en 1938, en la que, como corona alrededor del crucifijo, se recogen los mantras del nacionalcatolicismo: Trabajo, oración, hermandad, sacrificio, disciplina... POZO ANDRÉS, M.ª del Mar del: «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo», *loc. cit.*, p. 245.

<sup>52</sup> Véase una pequeña experiencia en este sentido en *ibidem*, pp. 238-240.

«gozaban» de los bancos corridos decimonónicos —, de la decoración del aula, de la cartelística y del material didáctico es mucho más accesible a partir de los testimonios gráficos, que nos permiten constatar la pervivencia de determinadas modalidades de ajuar escolar y, además, interpretar el simbolismo de algunos de los elementos que nos encontramos (ver la fotografía 3, un ejemplo de imagen escolar objetocéntrica)<sup>53</sup>. Así, un ejemplo de práctica de la *intertextualidad* sería la lectura de artículos donde se nos presentan experiencias renovadoras conjuntamente con el visionado de imágenes. Es posible reconocer una especie de «ceremonia de la renovación» en los años treinta del siglo XX, que empezaba, en sus aspectos externos, por pintar las paredes, decorarlas con un friso estimulante para los niños, colocar plantas y redistribuir el mobiliario. En algunas fotografías encontramos exactamente esos mismos objetos, que, más extensamente categorizados, podrían constituirse en un símbolo de innovación educativa en esa escuela. Y es factible obtener imágenes de muchas más aulas y docentes que artículos escritos, lo que nos permitiría ampliar y depurar nuestro conocimiento de la renovación pedagógica republicana.

Desde una perspectiva etnográfica, la clase se convierte en un escenario de prácticas discursivas ordenadas. Si aceptamos que una parte de ellas son simbólicas, deberemos poner en relación cada uno de esos símbolos con el «universo de significaciones» —en palabras de Bourdieu— que le da sentido. Éste es otro momento en el que considero que el análisis de imágenes puede ser importante, aunque quizás tenga más fuerza en unas etapas históricas que en otras. Para ello me referiré a dos términos que forman parte habitual de nuestro vocabulario sobre cultura escolar: ritual y coreografía. El concepto de ritual, que en la antropología se explica como un momento de cristalización de significado, lleno de simbolismo<sup>54</sup> y pensado para comunicar un mensaje específico, se ha banalizado en los últimos años, tanto en el campo pedagógico como en el histórico. Ya hace dos décadas que Peter McLaren<sup>55</sup> advirtió sobre su trivialización y su uso repetitivo y habitual en muchos ámbitos, además de subrayar el fracaso de los pedagogos en comprender el valor potencial de utilizar el ritual como un concepto explicativo de lo que sucedía en el aula. Apuntó también la sugerencia de que se considerase la propia instrucción dentro de la clase como una transacción ritualizada y acabó calificando de sistema ritual absolutamente todos los eventos de la escuela, lo que, en la práctica, llevaba a esa banalización del concepto que él mismo había criticado. Por otra parte, el historiador Peter Burke advierte que está empezando un debate historiográfico sobre el empleo de este término, y que ya en alguna obra se ha intentado eliminarlo del vocabulario de los medievalistas<sup>56</sup>, por lo que lanza

<sup>53</sup> La fotografía, fechada en 1931, se corresponde con una escuela de Torralba de Calatrava (Ciudad Real) y quizás no sea muy aventurado suponer que se hizo después de una adquisición de material. Si se observa atentamente, detrás del maestro y de los niños se advierte una especie de cortina o telón, posiblemente uno de los forillos que llevaban los fotógrafos ambulantes para decorar el fondo de las imágenes. Pero, en este caso, ha sido casi totalmente cubierto por el «Cuadro de Pesas y Medidas». ¿Decisión del fotógrafo o del maestro? «Imágenes del recuerdo», *loc. cit.*, p. 42.

<sup>54</sup> EGGERMONT, Betty: «The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940», *art. cit.*, p. 130.

<sup>55</sup> McLAREN, Peter: *School as a ritual performance*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. 1-48.

<sup>56</sup> BUC, Philippe: *The dangers of ritual: between early medieval texts and social scientific theory*, Princeton, Princeton University Press, 2001.



FOTO 3.

un aviso para navegantes: si vamos a describir algunos acontecimientos como rituales, necesitamos clarificar criterios, o, si no, deberíamos hablar exclusivamente de prácticas más o menos ritualizadas<sup>57</sup>. Es posible que fuese de utilidad trasladar este debate a nuestro campo, en el que también se produce un abuso del vocablo y una escasa definición de conductas que puedan definirse como tales. Quizás la solución esté en hablar de «altos» rituales, o «ceremonias» —según el concepto definido en la historiografía educativa por Aida Terrón y Violeta Álvarez—<sup>58</sup> y «bajos» rituales o prácticas estandarizadas que, o bien han perdido su significado original, o bien no tienen la carga simbólica necesaria para ser consideradas como tales.

Por otra parte tenemos el concepto de «coreografía», utilizado por Mark Depaepe en relación con los rituales y con los diversos climas pedagógicos<sup>59</sup>. Betty Eggermont define dicha coreografía como un ritual escolar que, a través de los gestos y lenguaje corporal de los alumnos, nos transmite un mensaje de orden y silencio<sup>60</sup>. Me he encontrado también utilizado el término en otro ámbito muy diferente, el de la fotografía victoriana del siglo XIX, en el que se emplea para explicar cómo cualquier elemento y persona que aparece en la escena han sido cuidadosamente «coreografiados» para conseguir el efecto deseado, poniéndose precisamente como uno de los ejemplos las fotos escolares de clases en las que los alumnos muestran una atención cautivada hacia el maestro<sup>61</sup>. Curiosamente, en ningún momento se dice que este efecto fuera el objetivo del fotógrafo o su intencionalidad.

Después de pasar por una etapa de creencia acrítica en la absoluta realidad de todo lo que aparecía en una fotografía victoriana, y de superar otra de negación por descubrirse lo que de montaje y fabricación por parte del fotógrafo tenían la mayoría de ellas, se ha llegado a una tercera en la que se acepta de nuevo su valor como evidencia, aunque desde otra perspectiva, la del fotografiado. Así, aun percibiéndose muchas de estas escenas decimonónicas como *tableaux vivants*, se acepta, desde el punto de vista de la veracidad histórica, que tienen mucho de natural y objetivo, a pesar de toda su parafernalia o coreografía. La familia que posa para el fotógrafo con sus trajes domingueros está proyectando una imagen, posiblemente idealizada o fantaseada, de lo que creen o quieren ser, imagen que también presentaban en sus espacios públicos de relación social. En definitiva, no posan para el «espectador» sino para sí mismos<sup>62</sup>.

A lo largo del siglo XIX la gente cambió su visión del mundo en sentido literal, es decir, aprendió nuevas técnicas de observación y se volvió muy consciente de su propia imagen, por lo que, durante el primer tercio del siglo XX, fue desarrollando una interacción especial con la cámara, como observadores y espectadores<sup>63</sup>. Por otra parte, desde el famoso estudio de Bourdieu, en el que la fotografía de familia

<sup>57</sup> BURKE, Peter: *What is Cultural History?*, op. cit., p. 115.

<sup>58</sup> TERRÓN, Aida y ÁLVAREZ, Violeta: «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», *Cultura y Educación*, 14-3 (2002), pp. 237-252.

<sup>59</sup> DEPAEPE, Marc et al.: *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000, pp. 51-52.

<sup>60</sup> EGGERMONT, Betty: «The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940», art. cit., pp. 129-139.

<sup>61</sup> SAMUEL, Raphael: «Scophilosophy», en *Theatres of memory*, op. cit., p. 364.

<sup>62</sup> *Ibidem*, pp. 366-367.

<sup>63</sup> CRARY, Jonathan: *Techniques of the Observer. On vision and modernity in the nineteenth century*, Cambridge, MIT Press, 1990, pp. 149-150.

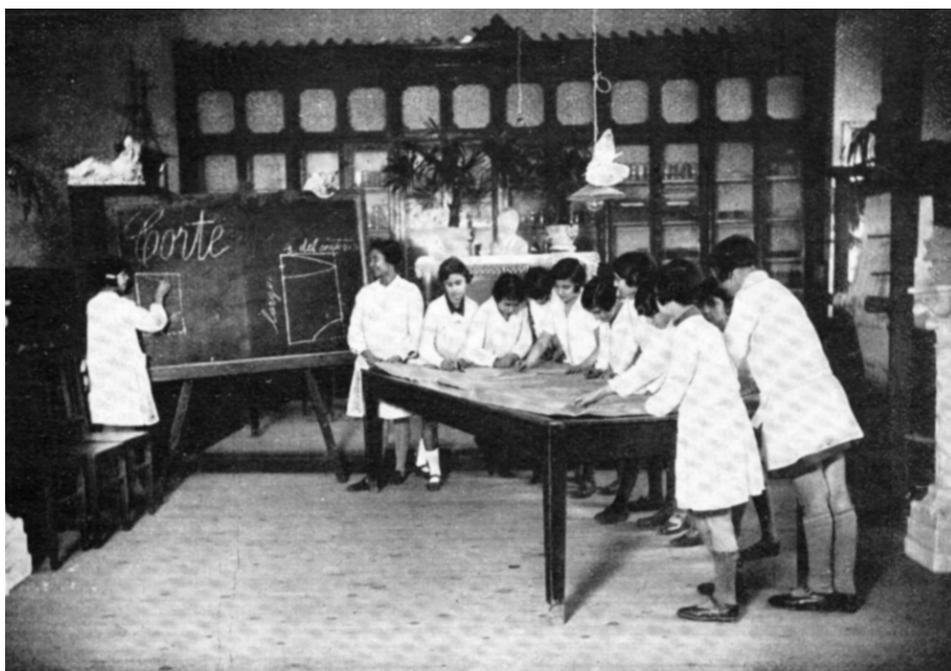


FOTO 4: Madrid. Jardines de la Infancia: Corte y Confección.

se definía como una «institución social» cuyo rol primario era «solemnizar y eternizar los grandes momentos de la vida familiar», los sociólogos demostraron su aplicación para recordar y marcar ceremonias y rituales, los denominados «ritos de paso»<sup>64</sup>, como el bautismo, la primera comunión o las bodas, aunque, evidentemente, este enfoque queda un poco desfasado si lo aplicamos a los últimos veinte años de imperio de las cámaras digitales.

Por lo tanto, cabe preguntarse, ¿no serán las fotografías un medio para establecer y categorizar estas ceremonias y rituales escolares? ¿No podríamos definir tales prácticas a partir de lo que nos encontramos en estas fotos? ¿No reflejarán muchas de ellas, a manera de *tableaux vivants*, la imagen idealizada que el docente tiene de sí mismo, la que desea transmitir a la sociedad? Quizás esas ausencias o silencios fotográficos de rituales que consideramos muy importantes, ¿no serán una muestra del escaso valor que se les otorgaba en la época, o de su banalización? Y, al igual que observaron los primeros antropólogos en los ritos tribales, ¿no habrá algún o algunos objetos escolares dotados en determinadas épocas de un poder simbólico especial?

<sup>64</sup> PAUWELS, Luc: «Family Photos as Data», en BOONZAJER FLAES, Robert M. y HARPER, Douglas (eds.): *Eye across the water. Essays on Visual Anthropology and Sociology*, Amsterdam, Het Spinhuis, 1993, pp. 206-207 y MIGUEL, Jesús M. de y PINTO, Carmelo: *Sociología Visual*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002, p. 49.

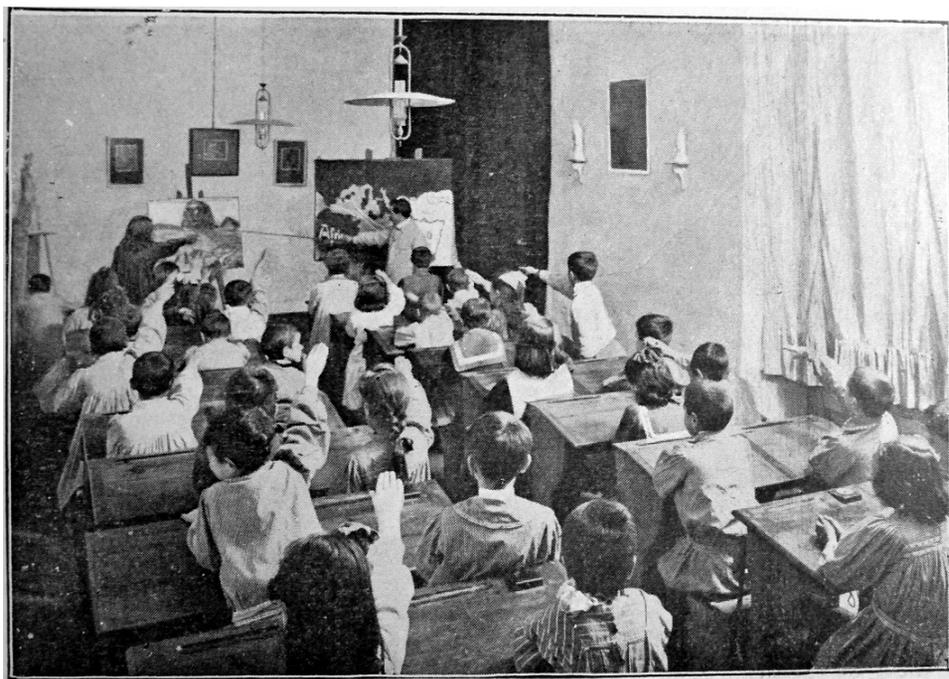


FOTO 5: Una sesión de Historia en el Curso Elemental.

En mi opinión —aunque no deja de ser una hipótesis—, y en lo que se refiere a una parte importante del siglo XX, la pizarra cumple ese papel simbólico en muchas de las fotografías escolares. En primer lugar, es el sitio habitual en el que aparecen los iconotextos. Algunos nos sirven para conocer si la fotografía es real o un montaje del fotógrafo, pues utilizan signos muy repetidos —por ejemplo, problemas irreales de aritmética— que nos comunican su falsedad como evidencia objetiva. Otros recogen dos de los rituales más importantes para los maestros de la época —la fecha, es decir, el tiempo, y el título de la asignatura, que marca la lección (ver, por ejemplo, la fotografía 4)—<sup>65</sup>. La aparición de dos o tres pizarras, con texto escrito en ellas, nos demuestra la existencia de las tres secciones habituales en las escuelas unitarias, cada una con diferente programa. Aunque la escenografía puede ser totalmente diferente, casi siempre se nos presenta como el espacio de producción de conocimientos en el aula, y una de las posiciones arquetípicas del docente, bien en las clases presididas por el orden o en las que se representa la espontaneidad infantil, es colocarse a su vera —ver la foto 5, de la innovadora Escuela Horaciana, en 1910—<sup>66</sup>. Posiblemente estemos asistiendo a una nueva coreografía, la

<sup>65</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: *op. cit.*

<sup>66</sup> *Fundación Horaciana de Enseñanza. Su labor pedagógica*, Barcelona, s.e., 1910, p. 3.

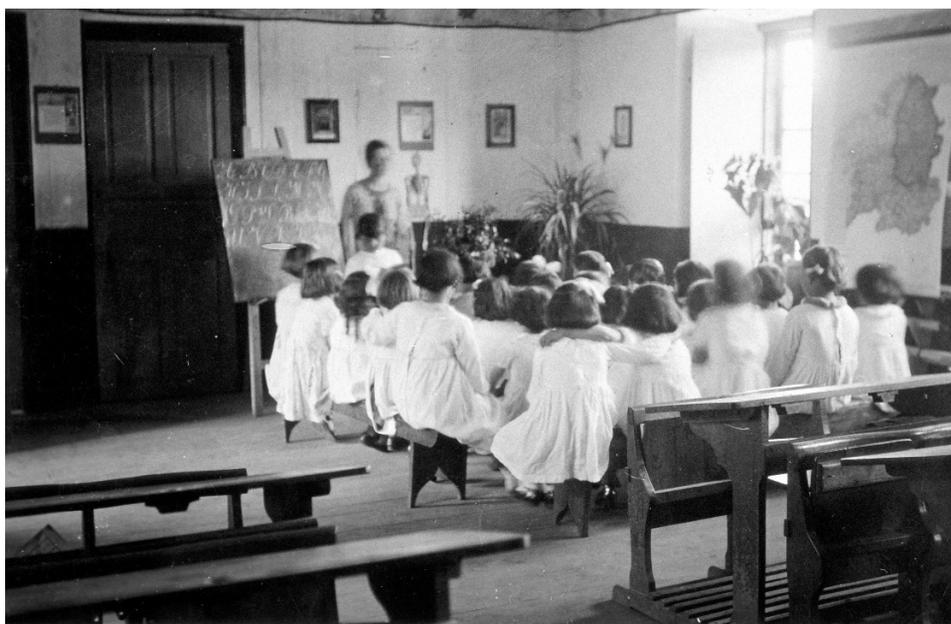


FOTO 6.

«coreografía de la instrucción», representada para nosotros con el simbolismo de la imagen. Como muy bien señala Carmen Benso, «toda la práctica escolar converge en la lección, que será, hasta bien entrado los sesenta, el auténtico núcleo del currículo»<sup>67</sup>. No sé si podría llamarse o no ritual, pero, desde luego, para mí está claro que dicha lección fue el centro de la actuación cotidiana del docente en el aula durante gran parte del siglo XX, y dio lugar a una serie de prácticas que culminaban en la fijación en la pizarra del resumen escrito de la misma, que los niños debían copiar cuidadosamente en sus cuadernos como demostración de la adquisición de esos conocimientos cara a los padres y a las autoridades educativas<sup>68</sup>. Ése es el momento —o una representación idealizada del mismo— que vemos plasmado en bastantes de las «fotografías de clase» españolas desde 1910 hasta mediados de los años setenta.

A pesar de ser consciente de enfrentarme a los planteamientos intelectuales dominantes, yo no creo que podamos calificar *a priori* y sin ninguna selección a todas las fotografías como «construcciones sociales o culturales». En mi opinión, y como he venido argumentando anteriormente, unas podrán ser así definidas y

<sup>67</sup> BENSO CALVO, Carmen: «Tradicición y renovación en los métodos de enseñanza», en ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, *op. cit.*, p. 403.

<sup>68</sup> He desarrollado más este punto en POZO ANDRÉS, M.<sup>a</sup> del Mar del: «Class Workbooks, Writing Practices and School Culture (Spain, 1892-1939)», Paper presented at the 28th Session of the International Standing Conference for the History of Education (Umea, August 16-19, 2006).

otras serán principalmente representaciones o imágenes ideales que nos quieren transmitir los fotografiados. En la clasificación como uno u otro concepto influirá mucho la decisión sobre quién fue el agente principal del acto fotográfico, decisión que posiblemente deberemos tomar los espectadores a partir de los elementos que se nos ofrecen en la imagen. Así, quizás podamos considerar «construcciones sociales» a todas aquellas imágenes controladas totalmente por el fotógrafo, muchas de las cuales sabemos que fueron montajes, pero que tienen un valor muy importante, el de transmitirnos, o bien su propia visión o experiencia de la escuela, o bien la percepción social generalizada sobre ella. Por otra parte, serán «representaciones» aquellas fotografías en las que los maestros nos hablan a través de la cámara, que no es «cándida», pero refleja la realidad escenificada en aquel momento sobre las prácticas escolares en el aula. Así, por ejemplo, la foto 6<sup>69</sup>, de una escuela gallega en la etapa republicana, nos muestra a una maestra que ha roto el orden habitual de la clase, ha levantado a las niñas de sus bancos y las ha sentado a su alrededor. Es posible que esta distribución se hiciera exclusivamente para tomar la imagen —la caligrafía de la pizarra choca con la falta de actividad escribana de las alumnas y la cercanía de un esqueleto del que no se estaba haciendo uso—. Pero, ¿significa esto que la docente escenifica una actividad que nunca antes había desarrollado o escogió aquella práctica que le era más habitual? La maestra envió esta imagen a la Comisión Depuradora para justificar su actuación magisterial, y con ello, aunque no quedó escrito, nos demostró el valor que le daba a esa fotografía como un retazo de su identidad profesional.

<sup>69</sup> Expediente de depuración de Antonia Mondelo Castro, maestra de Cambre; Archivo General de la Administración, leg. 629, exp. 25.243.