

Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals

Eulàlia Collelldemont*

Conrad Vilanou**

Resum

En aquest article els autors aborden el potencial de les imatges escolars com a vehicle per accedir a una història pedagògica i a una memòria educativa que tingui en compte la dimensió objectual (objectes instrumentals, objectes d'ordre, objectes pedagògics, objectes complementaris) del fet educatiu. Des d'aquest punt de vista, es destaca el paper de text que ofereixen aquests objectes en el seu esdevenir històric, tot configurant un quadre teorètic i conceptual en què es combina la institució educativa com a fenomen i l'educació com a experiència. De fet, la imatge escolar posseïx diversos potencials (com a documentació, com a mostra i com a explicació) que poden ser utilitzats per a la reconstrucció de fenòmens i la narració d'experiències, dins del marc general dels sabers del passat, és a dir, de les històries i memòries que configuren el passat pedagògic. Finalment, es concreta aquest model dels referents objectuals en els dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona.

Paraules clau

Història de l'Educació, memòria educativa, imatge escolar, objectes, experiència escolar

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Com l'estàtua de fusta que va donar llum a un arbre, només elles [les coses] aporten l'evidència que, en el transcurs del temps, alguna cosa ha succeït realment entre els homes.

Claude Lévi-Strauss. *Mirar, escuchar, leer.*

Accedir a les imatges escolars, accedir a una història pedagògica i a una memòria educativa¹

Per entremig de les pàgines del llibre *Pere(t)c, tentativa de inventario*, trobem diferents peces artístiques que porten el títol de «W o el recuerdo de la infancia» consistents en notes escrites i imatges. Entre aquestes, un dels passatges porta per títol «La escuela» i està conformat de tres anotacions encapçalades per una fotografia. Les tres anotacions

(*) Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic. Actualment dirigeix el Museu Virtual de Pedagogia (MUVIP) de la UVic. Les seves investigacions es centren en l'àrea de l'educació estètica i del patrimoni pedagògic i educatiu. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(**) Catedràtic d'Història de l'Educació, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GRHIPPS (Grup de Recerca en Història i Innovació del Pensament Pedagògic i Social). S'ha especialitzat en l'estudi dels discursos pedagògics. Adreça electrònica: cvilanou@ub.edu

(1) Aquest text s'ha redactat a partir dels suggeriments del prof. Martin Lawn en l'estada de recerca a les Universitats d'Oxford i Edimburg efectuada el 2012 (Ref. ERCV2010), en el marc de les activitats desenvolupades en el projecte finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional I+D+I amb títol de *Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1030 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia (EDU2010-20280)* que compta com a investigadors amb Eulàlia Collelldemont, Isabel Carrillo, Josep Casanovas, Anna Gómez, Pilar Prat i Antoni Tort, de la Universitat de Vic (GREUV).

corresponen als seus records sobre tres experiències escolars diferents. La fotografia, per altra banda, explicita un altre dels moments de l'escola. Fixant-nos en els objectes educatius que apareixen en les anotacions escrites, llegim la referència a les màscares de gas, als dibuixos i a un paper vermell o groc a la pissarra que deia «1 punt» embolcallat d'una garlanda. Per contra, en la fotografia destaquen els pupitres, la pissarra i alguna que altra llibreta (Perec, 2011, p. 210). Entre el record i el moment «congelat» observem, doncs, com s'hi instal·la un espai obert que ens porta a considerar com la narració –estil i to– ha condicionat allò que és narrable i allò que encara no ho és, tot i que es perfila ja com a proposta d'escriptura. O, també, entre allò que sabem que ens ha conformat i per això podem explicar-ho, i allò que ens ha conformat de manera subtil, però també intensa, però que encara no hem narrat.

I no en va, aquestes consideracions ens porten a pensar sobre la complicitat que des de la història i la teoria pedagògica establim entre la memòria textual de l'escola i la memòria que emergeix de les imatges històriques (Grosvenor, 2009, p. 3). Dues memòries –la narrativa i la gràfica–, que si bé en inici s'haurien de fusionar, sabem ja pels diferents estudis realitzats sobre la construcció de la memòria o de la seva representació a través de la imatge, bé sigui la fotografia, bé sigui la pintura o el cinema, que des de la nostra intencionalitat en potenciem una o altra, deslligant els possibles complements de comprensió que es podrien donar².

De fet, podem anticipar que no és tan sols que estiguem davant de dos discursos que discorren en línia paral·lela, allò que succeeix és que un ha creat discursos i l'altre tòpics. Atès que, certament, no és que algunes imatges no s'hagin instal·lat en l'imaginari col·lectiu de la memòria: totes i tots podrien representar icònicament l'escola a partir de punts referencials que probablement compartiríem. Espais, subjectes, objectes serien presentats segurament amb moltes semblances si féssim l'exercici de, com a adults i adultes, fer una representació de l'escola³. Ara bé, arran del seu caràcter simbòlic, la força d'aquestes representacions es situa més en l'àmbit de palesar una gramàtica o, fins i tot, una ideologia escolar que no en el fet de visualitzar un fenomen complex i variable, com aquell que es pot extreure del fet de pensar aquelles imatges que, en termes maragallans, són imatges vives per tal com emergeixen des d'una experiència vivencial⁴.

Reconeixent que tota «imatge viva» porta en ella mateixa un espai d'obertura, i que és aquest punt el que ens aporta sabers a la memòria pedagògica i educativa per tal com s'ofereix com a peça del passat a descobrir amb continguts semàntics que poden

-
- (2) Fet i fet, també en exposicions presencials sobre l'educació on s'instal·len objectes, imatges i documents, el tractament que les diferents tipologies de béns reben és, fonamentalment, visual: tots ells es disposen sovint per a ser contemplats més que no narrats. No cal dir que, actualment, i amb la inclusió de les noves formes de fer museografia aquesta tendència està variant, queda oberta però, la pregunta de si el visitant percep la narrativa des de la multiplicitat de formes o des d'una mirada específica.
 - (3) Fet que es pot observar si disposem en seqüència algunes de les joguines que representen escoles que trobem avui en el mercat. En elles, el que sobta és la constant d'alguns elements i la seva immobilitat en les concrecions (per exemple, les pissarres o les esferes terrestres) combinat amb la presència d'elements poc freqüents en les nostres escoles com ara són les orquestres de música amb pianos i violins inclosos.
 - (4) Tot i que Maragall feu aquesta afirmació quan parlava de la «paraula poètica», podem pensar que la mateixa es pot extrapolar a la imatge fruit de la creació estètica per tal com allò que la fa «viva» és la càrrega experiencial de la mateixa, més que no la forma que presenta.

ser diferents als textuals, ens cal pensar, doncs, sobre com accedir i com comunicar els sabers que hi contenen atès que, lògicament, requereix una aproximació diferent a les memòries derivades de l'escrit⁵. La línia de pensament establerta des de la història cultural, amb els seus diferents estudis sobre les representacions per comprendre les formes de vida, de creació i de pensament (Huizinga, 1977, p. 23), ens indiquen una possibilitat a l'atendre tant la diversitat de coneixement que fonamenten les aproximacions als detalls que són indicis de les singularitats i, alhora, posen de manifest les constants presents en seqüències derivades de la juxtaposició –que no comparació– de les peces gràfiques. Psicologia, sociologia, filosofia o antropologia, com a sabers que agombolen la història cultural, es troben a tal fi implicades en l'amalgama d'elements que apareixen al fer revisió de la memòria d'altri (Margolis, Pauwels, 2011; Burke, 2006).

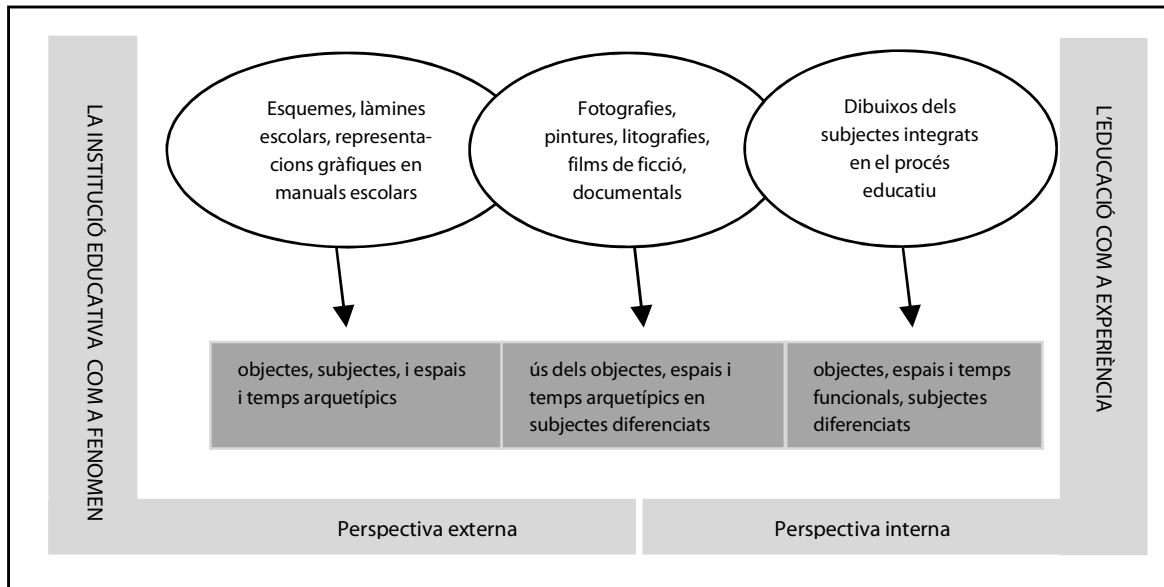
Situant-nos ja en l'anàlisi de les imatges com a font per a la història cultural, podem observar també una dissociació entre la memòria gràfica col·lectiva –allò que entre tots i totes hem convertit en referent– i la memòria gràfica de l'experiència personal de l'escola. Ambdós casos tenen la seva arrel en una vivència congelada, magnificada i desplaçada. També en ambdós casos, les imatges ens mostren aspectes de fenòmens socials nascuts d'idees i desitjos que s'han pogut inscriure d'alguna manera en la realitat. Tanmateix, mentre les primeres sovint són el resultat de reflexions i accions pedagògiques concretades en pràctiques –i per tant, permeten una ràpida identificació amb les ideacions expressades en assaigs, legislacions i normatives i projectes–, les segones es corresponen freqüentment a expressions de com la realitat ha estat viscuda i concebuda –i, en conseqüència, tenen millor complicitat amb els diaris, anotacions i converses. Quelcom que succeeix per tal com la diferent perspectiva té conseqüències directes en la manera de representar i significar els elements de la composició gràfica.

Així per exemple, des de les institucions de la memòria pedagògica i educativa, sovint l'escola es significa simbòlicament amb un pupitre, una pissarra o un llibre –de fet, aquests tres elements es podrien proposar quasi com a emblemes gràfics de l'escola. Ara bé, encara que també trobem aquests elements en els dibuixos d'infants, com veurem en l'anàlisi que presentem més endavant, ja no són el centre del dibuix sinó que formen part d'una composició més àmplia. El pupitre per si mateix ja no significa l'aula. La pissarra no apareix com un espai en blanc sinó amb anotacions que donen veu a una acció d'ensenyament-aprenentatge. I el llibre... el llibre es transforma contínuament en una llibreta. De tal manera que, mentre en la memòria col·lectiva trobem una càrrega forta del ser de l'escola –així com de les formes que aquesta pren–, en la memòria personal podem observar les accions i les pràctiques, o com també es diria, les formes de l'estar i del fer. El paper protagonista dels espais en fotografies i litografies d'autor contraposat a la presència de calendaris i rellotges, entre altres indicacions temporals, en les il·lustracions que han emergit de la vivència així ens ho fan pensar.

(5) Quelcom que s'explicita clarament en la diferència entre la legislació que protegeix els drets de propietat i de difusió d'imatges i la corresponent als textos escrits. Tanmateix, no podem deixar d'anotar aquí que els termes que s'utilitzen habitualment en l'estudi de les imatges provenen freqüentment de termes derivats dels estudis a l'entorn de béns documentals: text, narració... en són només alguns dels exemples però que indiquen la necessitat de construir un corpus terminològic propi.

De tarannà més nominal la primera i més verbal la segona, el cert és que entre ambdues podem establir un diàleg entre individu i societat que ens ha de permetre comprendre, quan no recuperar, les memòries d'un altre moment i d'una altra generació per tal com una ens permet aprendre «la institució» i l'altra «l'experiència». Dit amb altres paraules, una ens acosta a l'educació des d'una perspectiva externa i, en conseqüència, es conclou en la representació del fenomen educatiu i l'altra, situant-se en una perspectiva interna, representa l'experiència educativa. Gràficament, doncs, ens trobaríem amb el següent joc de perspectives:

Quadre 1: Perspectives de creació d'imatges escolars

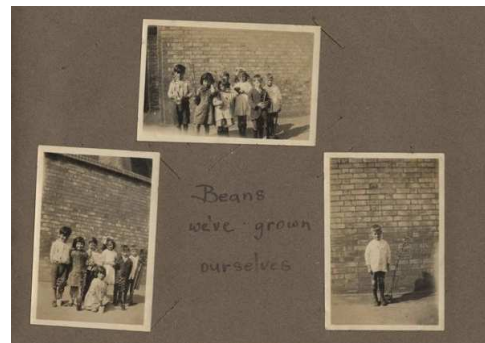


Fet i fet, una de les qüestions que primerament apareix en l'anàlisi d'imatges escolars és la corresponent al fet que les imatges fetes per professionals difereixen d'aquelles realitzades pels subjectes educatius –siguin infants o mestres–, com podem observar comparant àlbums fotogràfics d'una i altra naturalesa o, de manera encara més explícita, amb fotografies d'un i altre estil presents en un mateix àlbum com el corresponent a «The Floodgate Street School»⁶, on no només s'observen diferències tècniques, sinó també de projecció, emmarcament, perspectiva, atenció als detalls, etc.

Il·lustració 1



Il·lustració 2



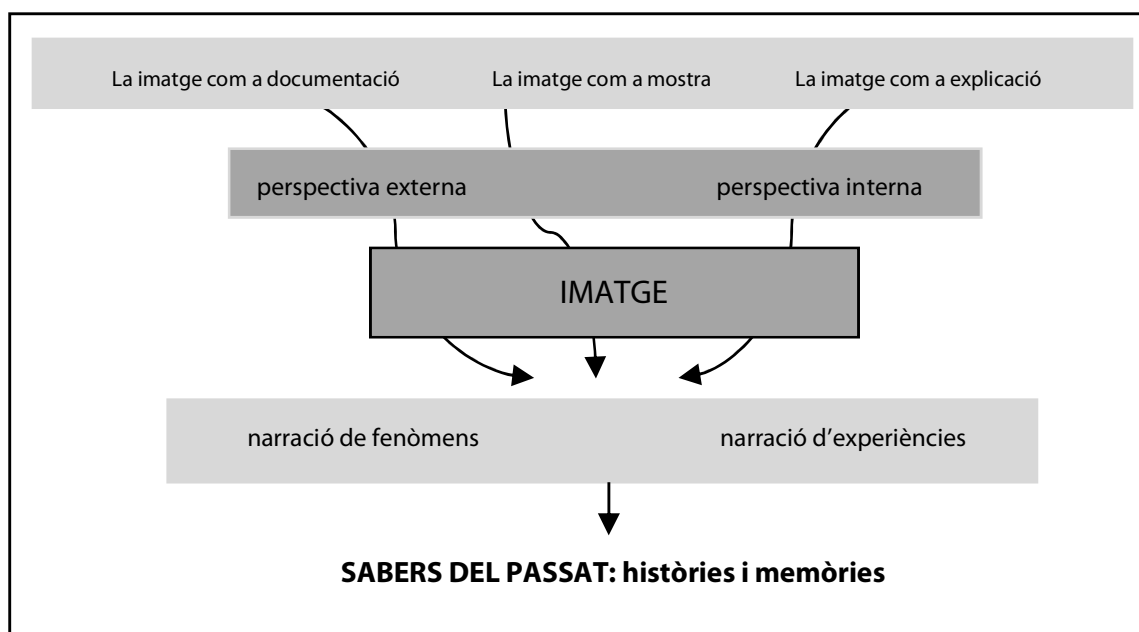
(6) Fotografies del fons del Birmingham Archives and Heritage. Una mostra més àmplia de les mateixes es poden consultar a: <http://birminghamchildrenslives.wordpress.com>. Un estudi del fons es pot consultar en l'article «L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats» de Grosvenor (Grosvenor, 2010).

Possiblement, una de les raons que porta a aquest tractament diferencial es troba en la diferent voluntat amb la qual es crea la imatge: sabem que la imatge pot documentar l'escola, mostrar-la o mirar d'explicar-la, encara que sovint a totes els donem el nom de fons documental. Però, al documentar-la es cerca testimoniar aquells moments densos per tal com contenen tota una història processual. Al mostrar-la es busca plasmar allò que la fa atractiva o, fins i tot, repulsiva. A l'explicar-la es pretén incidir en el detall que suggereix una idea o un concepte.

La història que ens narra cada imatge, doncs, és diferent, encara que lògicament sovint els processos s'entrellacen i, per tant, les produccions poden incloure elements d'una i altra voluntat. En qualsevol cas, aquesta altra intencionalitat emergeix a contracorrent. De tal manera que, tot i que en qualsevol estudi de la imatge també intervé el factor de l'observació que hom fa de la mateixa imatge per tal com hom pot mirar-la per documentar una idea o, també, per explicar una experiència amb independència del motiu amb la qual fou creada, saber-ne l'origen ens pot permetre ressituar-la en l'àmbit de narració d'un fenomen o en l'àmbit de narració d'una experiència. Així per exemple, les fotografies que buscaven exposar un projecte escolar avui poden ser observades com a documentació de les maneres de fer l'educació d'un determinat temps o moment. Alhora, una il·lustració que pretenia mostrar una experiència viscuda pot ser copsada com a explicació de les idees subjacents a una acció. O, encara, un esquema que volia explicar una situació pot ser comprès com a exposició d'allò que sosté una realitat concreta. Tanmateix, en tots aquests casos, poder inferir un fenomen d'una experiència o a l'inrevés comporta tenir present les dimensions internes i externes assenyalades per tal com condicionen el propi ser i narració de la mateixa imatge.

En conseqüència, dites inferències ens condueixen a poder pensar uns sabers del passat que es conclouen en històries (quan deriven de fenòmens) o en memòries (quan deriven d'experiències). Resumint-ho esquemàticament, doncs, obtindríem el següent procés d'interrelació d'expectatives, intencionalitats i percepcions:

Quadre 2: Perspectives d'accés als sabers passats inherents a la imatge



Des d'aquest punt de partença podem preguntar-nos, en conseqüència, quines memòries i quines històries podem bastir del pensar els objectes en les imatges escolars.

Interpretacions combinades davant la imatge amb referents objectuals

Tot sabent que els objectes són només un dels elements de les composicions gràfiques i que, lògicament, no conclouen les possibles narratives que emergeixen dels espais oberts de les imatges, podem pensar que la presència de determinats objectes en les representacions visuals de l'escolar ens acosten a idees pedagògiques, maneres de viure la realitat escolar i a experiències de formació. Tant és així perquè els objectes, en la seva dimensió simbòlica i en la seva potència de pràctica, han esdevingut referents de la pedagogia. No altrament, podem anticipar que segurament hi hauria un cert acord en considerar que l'objecte educatiu forma part ineludible de la gramàtica escolar moderna⁷. Doncs, no només els llibres, ans també les pintures, les joguines o els instruments científics són considerats com a essencials per assolir un procés d'ensenyament-aprenentatge satisfactori. No en va, fins i tot Rousseau –a qui es podria considerar com un dels pedagogs defensors de l'austeritat educativa– era ambivalent en aquest sentit: podia fer una crítica als llibres però no negava de les «làmines moralitzants». Això no ens sorprèn massa si tenim present que Pestalozzi, qui va reformular part del corpus pedagògic de Rousseau, no podia concebre el procés educatiu sense cap altre recurs que la veu. Possiblement influenciat també i especialment per aquest autor, al fonamentar el que serien les bases de la modernitat escolar, s'instaurà la lògica de la pedagogia objectual. Una pedagogia que considerava, i penso que encara considera, que «a més objectes, més rapidesa d'aprenentatge»⁸.

De tal manera que, una vegada testificada la presència dels objectes en la realitat educativa escolar, podem pensar que la incorporació –selecció i disposició– de determinats béns materials no és aliena al discurs pedagògic que sustenta determinades pràctiques. I en conseqüència, en aquesta memorització de l'educació escolar no ens ha de sobtar que en una primera anàlisi es seleccioni com a objecte d'estudi la presència i tipologia d'objectes en les representacions gràfiques.

Ens acostem de nou a la història cultural amb la finalitat d'establir aquelles formes que ens permetin una recerca des dels referents objectuals sobre el fenomen educatiu, una interpretació simbòlica del concepte pedagògic, una revisió de detalls de la història política de l'educació i, també, un accés a l'experiència educativa memoritzada.

(7) Precisament, és aquesta consideració la que ha donat peu a la línia pedagògica d'estudi de la història de l'educació a través de la seva materialitat.

(8) La sobre-presència dels objectes en la pràctica educativa escolar es testimonia amb les dificultats de integrar tot el patrimoni comú que arriba als museus pedagògics, com indicava Myriam Boyer, conservadora del Musée National de l'Éducation fins a la recent estructuració de 2010.

Tot cercant el fenomen educatiu

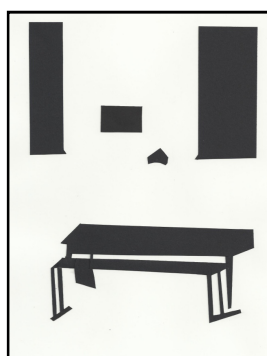
Els primers estudis sobre història cultural posen de manifest la possibilitat d'accedir als fenòmens culturals a través de les seqüències gràfiques temàtiques⁹. Amb l'estudi sobre els elements recurrents i constants, podem esbrinar algunes de les indicacions sobre les formes de fer i pensar de certs moments.

Sólo puede hablarse de auténtica historia cultural cuando el estudioso se esfuerza por establecer las pautas generales de la vida, del arte y del pensamiento. La naturaleza de estas pautas no es una esencia dada de una vez para siempre. Cobran forma en nuestras manos. (Huizinga, 1960, p. 27)

Amb això podem suposar que, més enllà de la influència estructural, les definicions de les formes de vida educativa concretes integren patrons que imbueixen tant les ideacions, com les decisions o, al seu torn, les pràctiques que són visibles a través de les produccions i representacions pròpies de cada moment¹⁰.

Traspasant aquest concepte a l'estudi de les imatges gràfiques de l'escola a través de seqüències que podem localitzar en diferents col·leccions, en arxius i en biblioteques veiem com ens interpel·len sobre la rellevància d'alguns dels objectes escolars en els imaginaris del moment representat. De tal manera que, per exemple, en les diferents fotografies i il·lustracions sobre les aules d'inicis de segle¹¹ destaca, sense haver d'entrar encara en detalls, l'ocupació d'espai del pupitre o banc de treball infantil¹². Una possible interpretació fenomenològica d'aquest fet el podem situar en la correspondència de dit pupitre amb la creació d'un espai específic individual en el marc d'una institució d'educació col·lectiva. Atès que, tot i que certament en certs contextos europeus el pupitre ja era present en l'espai domèstic dels infants¹³, no és fins a la creació d'espais comunals per a la infància que aquesta peça es desenvolupa integrant tota una artesanian i ciència

- (9) Aquesta recerca està vinculada amb els estudis de fenomenologia i hermenèutica que des de la història cultural han estat desenvolupats per la tradició clàssica que emergeix dels estudis alemanys i holandesos i que tenen com a referents Jacob Burckhardt i Johan Huizinga (Burke, 2006, p. 20). Ressalten els elements «recurrents, constants i típics» (Burke, 2006, p. 21).
- (10) Caldria veure aquí què succeeix quan el referent d'allò representat es dona en un altre temps, moment o cultura. Això és, esbrinar si ens informa sobre el moment representat o sobre el moment de representació.
- (11) Senyalar aquí que ens referim exclusivament a aquelles fotografies d'aula en les quals podem observar un procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, hem exclòs de l'anàlisi les fotografies que fan referència a inauguracions, festes i celebracions.
- (12) En aquest sentit, és indicatiu el buidatge d'ocupació d'espais per part dels objectes que podem realitzar en les il·lustracions de les darreries del segle XIX. Una mostra en seria la següent:



Il·lustració 3: Esquematització de la il·lustració «Cromos de J. Simon» extrets de GRANDVILLE. *Los animales pintados por sí mismos*. Barcelona, Celestino Verdaguer Ed., 1880

- (13) Com bé observava Martin Lawn en les converses mantingudes sobre aquesta temàtica.

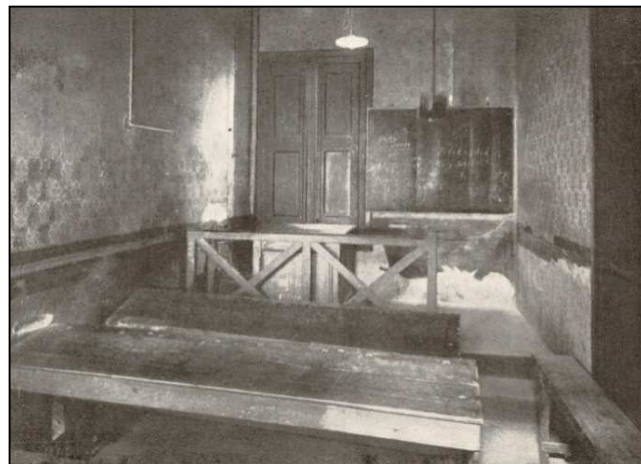
sobre les possibles formes que aquest objecte pot prendre. Els estudis sobre les propostes de pupitre desenvolupats pel Museo Pedagógico Nacional o les nombroses patents sobre aquesta peça escolar així ho certifiquen, com podem percebre clarament en el dibuix tècnic de l'informe de la patent núm. 1,420,404 de David F. Beaver, en el qual proliferen els números que especifiquen les indicacions tècniques¹⁴.

En aquest sentit, és obvi que la presència recurrent del pupitre com a referent objectual de l'escola en les imatges escolars ens indica el lloc en la cadència que ocupa l'infant. Això és, el lloc on l'infant ha d'aprendre¹⁵.

The special feature, however of it, is, that the back of the seat, or the desk, or the table, as the case may be, can be transferred in a moment from one side of the seat to the other, so that the invention comprises, as it were, a *double* seat, desk or table. It is particularly well adapted for purpose of examination, as the pupils can be placed face to face, or back to back, at a moment's notice. [...] It will be seen from the description that Mr. Laurie's invention is admirably adapted for every school purpose. (Informe de patent, 1866, p. 426)

Si adjuntem l'observació anterior amb les paraules il·lustratives sobre el pupitre inventat per Thomas Laurie's al 1866, podem intuir un dels trets reguladors de l'educació escolar de la modernitat: això és l'examen –o avaluació, diagnòstic, també dit, control del procés de l'altre/a. La presència d'un pupitre que determina el lloc i allò que s'espera de l'infant doncs, no és aliena a la voluntat pedagògica, com tampoc ho és el dispositiu de poder objectualitzar les possibles accions legitimades així com les pràctiques transgressives que es donen en aquest entorn. Fet i fet, si ens féssim la pregunta de Sergi Aguilar sobre «De quina manera un lloc requereix la presència d'un objecte?» (Aguilar, 2000, p. 65) en relació a aquest objecte escolar, probablement, hauríem de respondre que es definiria a partir d'una relació de quasi-necessitat. No en va, no necessitem llegir el títol de la fotografia següent per saber que som davant d'una aula escolar.

Il·lustració 4: fotografia extreta de l'obra *La Escuela Nacional en Barcelona* (Casero, 1924, s/p)



(14) Informe patent U.S. Patent Office. David F. Beaver of Columbus, Ohio, School Desk, June 20, 1922.

(15) Són diferents els estudis dedicats a l'ergonomia del pupitre i a la seva funció en l'educació escolar. Un desenvolupament d'aquest en el nostre context es pot llegir en el monogràfic «Ergonomia en l'educació: una oportunitat que no hauríem de perdre» coordinat per Teresa Romañá i publicat en el núm. 27 de *Temps d'Educació* (segon semestre 2002-primer semestre 2003).

De tal manera que, tot i que certament, pensar només en el pupitre com a únic referent objectual present en les imatges gràfiques és evidentment reduir el fenomen escolar, no podem obviar aquesta referència al pensar en la història del fenomen, entès aquest com a constructe cultural.

Tot cercant una interpretació simbòlica del concepte pedagògic

Situant-nos en la perspectiva de concebre el pupitre com a referent objectual de l'educació de l'individu en un marc d'educació col·lectiva, també podem pensar que és significatiu el fet que les freqüències de pupitres-bancs de treball individuals respecte les de pupitres-bancs col·lectius són diferents en funció de l'especificitat de l'aula. Això és, en aquelles aules dedicades a treballs, manualitats, labors, dibuix o música, els espais representats són individuals. Per contra, i exceptuant les imatges que representen les escoles noves (Escola Montessori, Escola del Bosc, etc.), els pupitres o bancs de les aules de llengua, matemàtica o geografia són per a dos infants o més. En aquest sentit, la vinculació que podem establir entre homogeneïtzació de continguts mínims (o ensenyances mínimes establertes per a tothom) i espais col·lectius susciten la idea il·lustrada sobre la igualtat com a principi polític i social. Aquesta recerca del detall com a materialització del simbòlic en el pupitre ens invita a pensar, per tant, des de les línies d'investigació proposades per aquella història cultural que es centrà en la recerca de les formes simbòliques iniciades per Warburg i seguides per autors com Cassirer o Panofsky. No en va, i com assenyalava Didi-Huberman:

La imagen, en efecto, fundamentalmente vaga (*vagat*): vagabundea, va y viene, de aquí a allá, se prodiga sin motivo aparente. Mariposea, como suele decirse. Pero ello no significa que sea imprecisa, improbable o inconstante, sino que cualquier conocimiento de los movimientos exploratorios –de las migraciones, como decía Ady Warburg– de cada imagen particular. (Didi-Huberman, 2007, p. 16)

La naturalesa constitutiva de la imatge com a construcció cultural ofereix, en conseqüència, la possibilitat de pensar en allò que sintetitza la imatge a fi d'expressar-ne el significat o de categoritzar-lo. En coherència amb aquest fet, l'estudi serial sobre la presència de l'objecte en referència al subjecte simbòlic inclòs en el seu significat –ja sigui de manera mimètica o fantàstica– ens du a considerar el caràcter institucionalitzat de l'objecte –i que, per tant, reben la seva entitat a través del lloc en la institució– o, al seu torn, al seu caràcter subjectivat –és a dir, que reben el seu significat en la relació que mantenen amb mestres o amb l'alumnat.

Paral·lelament, però de manera complementària, podem percebre aquests objectes en referència a la relació funcional de l'objecte. Des d'aquesta perspectiva, podem localitzar quatre classes gramaticals diferents d'objectes referencials. Aquestes són:

- a) Els objectes instrumentals: o objectes que ens donen a conèixer l'existència d'una escola, i per tant, ens expliquen el present d'una escola, com ara pissarres, pupitres d'infants i pupitres de mestres, però també llapis i llibretes...
- b) Els objectes d'ordre: o objectes que ens donen a conèixer les consignes d'ordre temporal, espacial o, també, actitudinal, i en conseqüència, ens donen indicacions dels desitjos de com es vol l'escola, com ara rellotges, divisions espacials o les diferents làmines de punició o premi de conductes...
- c) Els objectes pedagògics: o objectes que defineixen allò que succeeix a l'escola. Ens donen, per tant, a conèixer els projectes pedagògics de l'escola en la seva

aplicació i obren, en conseqüència, les possibilitats de futur. Alguns exemples serien els jocs didàctics, els mapes i il·lustracions, els llibres, els equipaments de laboratori...

- d) Objectes complementaris: que caracteritzen el projecte escolar, o la manera de ser de l'escola en el present. Són objectes de caràcter institucional i mostren el procés de civilització que es cerca. Com a exemples, destacariem plantes i flors, cortines, símbols religiosos i polítics...

Tot relacionant ambdues categories, en l'anàlisi de freqüència de la presència dels objectes referencials en imatges de les aules escolars de col·leccions històriques¹⁶, obtindríem la següent taula.

Taula 1: Gramàtica a través de les freqüències dels objectes referencials

Tipologia d'objectes	Subjectivat			freqüència
	Institucional	Docents	Alumnat	
Objectes instrumentals	Pissarra, armari, làmpada;	Taulell del mestre	Pupitre individual	+freq
	Taula laboratori	Pissarra ús docent	Pupitre-banc, faristol, tamboret, material escriptori, material dibuix	
	-	-	Taulell estudi, cavallet, pissarra ús alumant, penjador	-freq
Objectes d'ordre	Rellotge	Punter	-	+freq
	Cortina, tàbic	-	-	
	-	Flors	Flors	-freq
Objectes pedagògics	Làmina fixa, mapa geogràfic, alfabet, esfera terrestre	Làmina flexible, llibre ús del docent	Llibre ús alumnat	+freq
	-	-	Material Montessori, partitura, làmina model, instrument musical, taula d'educació física	
	-	Pentagrama físic, instrument musical	Esquelet, màquina dactilogràfica, joc didàctic, joc de moviment	-freq
Objectes complementaris	Quadre religiós, creu, quadre polític	-	-	+freq
	Obra d'art	-	-	
	-	-	-	-freq

(16) Per realitzar les freqüències s'han tingut present les col·leccions de l'Arxiu Comarcal d'Osona; les col·leccions de l'Arxiu fotogràfic de Barcelona (catàleg digital); les col·leccions de l'Arxiu de la Biblioteca de Birmingham; les il·lustracions de portada amb escenes escolars de la col·lecció de manuals escolars del CEINCE; les làmines escolars del fons digital del Musée National de l'Éducation; complementat amb aquelles fotografies d'autor que han palesat la realitat escolar a través de les seves instantànies.

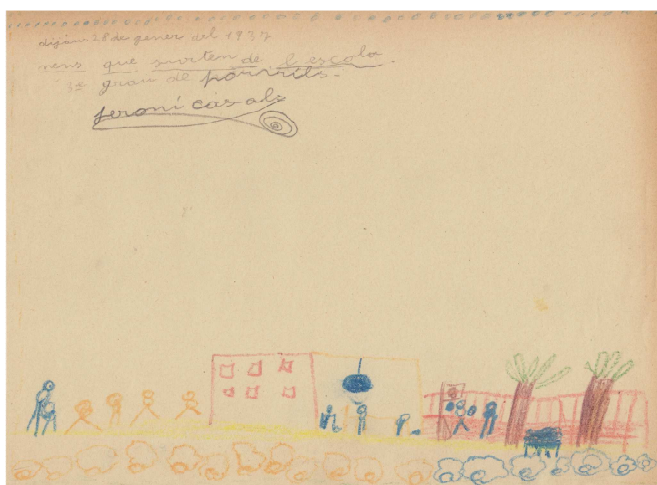
Des del quadre, doncs, podem extreure que certs objectes s'identifiquen molt clarament com a pertinents al procés educatiu, especialment pel que fa referència als objectes instrumentals i pedagògics. En aquest sentit, tot i que objectes d'ordre, com són el rellotge o els objectes complementaris que incorporen símbols religiosos, també apareixen de manera freqüent, allò que s'extreu és que els que impliquen procés i acció són més representats que els estàtics. Així doncs, per exemple, la pissarra o els llibres, que prenen tot el seu sentit a partir de la seva pràctica i ús, són inclosos amb més freqüència. Així mateix també ressalta el fet que els objectes que defineixen la cultura escolar –això és, els complementaris– apareixen de manera repetitiva i constant sense caracteritzar la singularitat dels centres, malgrat siguin objectes sempre institucionals. Si bé és cert aquí que la seva freqüència també està relacionada amb el context regional i cultural de la imatge. Així per exemple, en les imatges provinents de l'Estat espanyol són més freqüents que no en les imatges anglosaxones.

Aquest ús de determinats objectes com a referents de l'educació escolar ens permet copsar el procés d'iconització versus simbolització que ha experimentat l'ensenyament i aprenentatge de l'escola. Aquest procés ha estat prou determinant per produir que en la percepció de la imatge com a font documental sovint es negligeixen objectes escolars altament representats i significats en les imatges originals.

Un d'aquests objectes obviats és, certament, la làmpada. La làmpada de gas, la bombeta, el fluorescent o els llums d'avui són alguns dels objectes sempre presents en les imatges. Tanmateix, i tot i el seu caràcter metafòric per tal com expressa la utopia, en ben poques ocasions la font de llum ha estat considerada com a tema en els diferents estudis i representacions de l'escena escolar en les exposicions museístiques. Podríem dir que aquest és, doncs, un dels símbols ocults de la representació del fenomen escolar, tot i que la mirada d'un infant el pot posar de relleu quan allò que representa ja no és l'aula –espai directe de la seva experiència– sinó l'escola com a continent del lloc on aprendre, com podem observar en aquest exemple:

Il·lustració 5

Jeroni Casals, La sortida de l'Escola, 28-01-1937
Col·lecció digital MUVIP: Fons IMEB. Ref. 364



En tant que, certament, allò que més destaca en aquest dibuix de l'espai intern de l'escola és la presència i les dimensions del focus de llum.

L'experiència educativa memoritzada: els referents objectuals en els dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives

Justament, en analitzar la sèrie de dibuixos del Fons del Grup Escolar Lluís Vives del barri de Sants de Barcelona, es pot observar clarament com, amb una forta càrrega subjectiva, aquells objectes que més defineixen l'experiència educativa fan referència tant als objectes de la classe escolar com aquells que medien entre la realitat interna i externa de l'escola. De tal manera que, indexant els diferents objectes que apareixen en les sèries dedicades a l'escola (sortida de l'escola; el brollador de l'escola; la classe; els mobles; gimnàstica i higiene) trobem el següent mapa:

Taula 2: Gramàtica a través de les freqüències dels objectes referencials en els dibuixos de la col·lecció¹⁷

Tipologia d'objectes	Objectes ambientals	Objectes d'acció	Objectes d'apropiació	Freqüència
<i>Objectes instrumentals</i>	Baranes	Pissarra	Cartera	+freq
	Portal reixat	Pupitre	-	↓ - freq
	Façana	Cistella esportiva	-	
	Font	Joguina	-	
	Moble	Pilota	-	
	Làmpada	-	-	
<i>Objectes d'ordre</i>	Rellotge	-	-	+ freq
	Paperera	-	-	- freq
<i>Objectes pedagògics</i>	Mapa	Llibre	Paper	+ freq
	Esfera	Cos geomètric	Material escriptura	- freq
<i>Objectes complementaris</i>	Plantes o flor	-	-	+ freq
	Quadre decoratiu	-	-	↓ - freq
	Rètol	-	-	
	Animal	-	-	

En aquesta taula, destaca la major presència d'objectes ambientals instrumentals enfront d'aquells objectes d'acció o d'apropiació. I més concretament, en els ambientals ressalta la major freqüència d'aquells elements indicadors de límits, com ara les baranes exteriors o la porta reixada. També, encara que en menor grau, és significativa la presència repetida d'objectes complementaris com ara plantes i flors ubicades en els diferents espais de l'escola. D'altra banda, i com elements d'acció instrumental, ocupen un lloc significatiu la pissarra sovint amb inscripcions, així com els pupitres individuals que es veuen quasi sempre ocupats per l'alumnat. Dels objectes pedagògics són significatius els mapes, que es mostren com a objectes ambientals –per bé que en un cas

(17) Les representacions gràfiques es poden consultar a la web: www.uvic.cat/muvip

l'alumnat està treballant amb un dels mapes–, els llibres com a objectes d'acció i els papers sovint amb ús com a objectes apropiats.

Tanmateix, el que es denota en les diferents sèries analitzades és que més enllà de la freqüència de determinats objectes, la inclusió de certes singularitats –com poden ser la paperera o les gàbies per animals– són indicis d'una experiència escolar que, malgrat estar inscrita en un fenomen pren determinacions vivencials pròpies. Tant és així que bé podem concloure que també en els dibuixos d'infants hi ha una doble presència d'elements icònics i elements simbòlics, quelcom que, en definitiva, posa de manifest que la perspectiva externa i interna es donen conjuntament al crear memòria institucional i subjectivada en les produccions visuals.

No en va, i com assenyalava James Elkins en la seva relació epistolar amb John Berger: «En el dibujo se despliega toda una compleja filosofía de las marcas, los signos y los ras-tros» (Elkins a Berger, 2011, p. 92). Elements tots ells que permeten que qualsevol dibuix sigui vist des de la complexitat de la imbricació entre experiència singular i cultura.

Referències

- Aguilar, S. (2000) *Escala y estancias*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Berger, J. (2011) *Sobre el dibujo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Paidós.
- Casero, L. (1924) *La Escuela Nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*. Barcelona, Sucesores de Henrich y C^a.
- Didi-Huberman, G. (2007) *La imagen mariposa*. Barcelona, Muditó & Co.
- Grandville (1880) *Los animales pintados por sí mismos*. Barcelona, Celestino Verdaguer Ed.
- Grosvenor, I. (2009) *Urban Childhoods: Context, Culture, Images*. Birmingham. Document electrònic accessible a: www.connectinghistories.org.uk/birminghamstories.asp.
- (2010) «L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats». *Educació i història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, p. 149-164.
- Huizinga, J. (1960) *Hombres e ideas. Ensayo de historia de la cultura*. Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora.
- Huizinga, J. (1977) *El concepto de la historia y otros ensayos*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (2010) *Mirar, escuchar, leer*. Madrid, Siruela.
- Margolis, E.; Pauwels, L. (2011) *Visual Research Methods*. Londres, Sage.
- Perec, G. (2011) *Pere(t)c. Tentativa de inventario*. Madrid, Maia editores.
- Romaña, Teresa [coord.] (2002-2003) «Ergonomia en l'educació: una oportunitat que no hauríem de perdre». *Temps d'Educació*, 27, p. 211-217.
- s/a (1866) «Thomas Laurie's British Patent School Desk, Seat or Table (combine)». *The Museum and English Journal of Education*. Londres, Thomas Nelson and Sons, Paternoster Row. Edinburgh-Nova York, p. 426.

Pensar la experiencia escolar a través de imágenes con referentes objetuales

Resumen: En este artículo los autores abordan el potencial de las imágenes escolares como vehículo para acceder a una historia pedagógica y a una memoria educativa que tenga en cuenta la dimensión objetual (objetos instrumentales, objetos de orden, objetos pedagógicos, objetos complementarios) del hecho educativo. Desde este punto de vista, se destaca el papel de texto que ofrecen estos objetos en su devenir histórico, configurando un cuadro teórico y conceptual en el que se combina la institución educativa como fenómeno y la educación como experiencia. De hecho, la imagen escolar posee varios potenciales (como documentación, como muestra y como explicación) que pueden ser utilizados para la reconstrucción de fenómenos y la narración de experiencias, dentro del marco general de los saberes del pasado, es decir, de las historias y memorias que configuran el pasado pedagógico. Finalmente, se concreta este modelo de los referentes objetuales en los dibujos del Fondo del Grupo Escolar Lluís Vives de Barcelona.

Palabras clave: Historia de la Educación, memoria educativa, imagen escolar, objetos, experiencia escolar

Penser l'expérience scolaire au travers d'images avec des référents objectuels

Résumé: Dans cet article, les auteurs abordent le potentiel des images scolaires comme véhicule pour accéder à une histoire pédagogique et à une mémoire éducative qui tiennent en compte la dimension objectuelle (objets instrumentaux, objets d'ordre, objets pédagogiques, objets complémentaires) du fait éducatif. De ce point de vue, on distingue le rôle de texte qu'offrent ces objets dans leur devenir historique, tout en configurant un cadre théorique et conceptuel dans lequel se combinent l'institution éducative comme phénomène et l'éducation comme expérience. De fait, l'image scolaire a divers potentiels (en tant que documentation, en tant qu'échantillon et en tant qu'explication) qui peuvent être utilisés pour la reconstruction de phénomènes et la narration d'expériences, dans le cadre général des savoirs du passé, c'est-à-dire des histoires et des mémoires qui configurent le passé pédagogique. Finalement, ce modèle de référents objectuels se concrétise dans les dessins du fonds du Grup Escolar Lluís Vives de Barcelone.

Mots clés: Histoire de l'Éducation, mémoire éducative, image scolaire, objets, expérience scolaire

A consideration of the experience of school through images with object-based references

Abstract: In this paper, we address the power of school images as a vehicle for accessing the history and historical memory of education. We take into account the dimension of objects (instrumental objects, objects of order, educational objects and complementary objects) in the education process. From this perspective, we highlight the textual role that these objects play in historical evolution, to form a theoretical and conceptual framework that combines the educational institution as a phenomenon with education as an experience. In fact, school images have potential (as documentation, as examples, and as explanations) and could be used to reconstruct events and relate experiences within the general context of knowledge of the past; that is, knowledge of the history and historical memory that comprise the past in education. Finally, this model of object-based references is applied to drawings from Grup Escolar Lluís Vives resources in Barcelona.

Key words: History of Education, historical memory of education, school image, objects, school experience