



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

[www.somehide.org](http://www.somehide.org)

---

Juan González Ruiz (2022).

La escuela imaginada.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 255-281) [colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## LA ESCUELA IMAGINADA

Juan González Ruiz

Las culturas escolares, tanto la propuesta por los pedagogos como la prescrita por los gobernantes, se han venido expresando con textos compuestos de palabras: escritos que, en el caso de las elaboraciones históricas, se referían a otras escrituras, conservadas en archivos y bibliotecas. Pero ambas distan de reflejar en extensión y profundidad lo que realmente ha ocurrido y ocurre en las escuelas. Construir la cultura de la escuela real es hacer un relato al que afluyen, además de documentos escritos, otras fuentes muy diversas: la memoria oral, los testimonios autobiográficos, los restos materiales, las narraciones literarias y las imágenes.

En este capítulo utilizamos estas últimas, desprovistas de la obediencia a los cánones científicos, como instrumento para una hermenéutica histórica de la educación institucionalizada. Se trata de ofrecer la visión de una escuela no por imaginada menos real: la que puede obtenerse de las imágenes que aparecen en algunas muestras de la cultura popular, o cuando menos no académica, a lo largo del último siglo y medio. Grabados y pinturas, fotografías y cine nos proporcionan ejemplos muy significativos y sugerentes.

### HISTORIA Y MEMORIA EN IMÁGENES

La reflexión sobre la educación se ha venido situando en el terreno de la filosofía o en sus alrededores: la antropología, la historia cultural, la sociología, incluso la teología. Los cultivadores de lo que hemos dado en llamar pedagogía tomamos ideas de estos ámbitos a la vez

que diseñamos y proponemos, a través de palabras escritas, una *escuela deseada* e ideal. Algo similar ocurre con quienes, a partir de los orígenes de la enseñanza institucionalizada y el establecimiento de los sistemas escolares nacionales, han tenido y tienen la responsabilidad del poder político en sus diversos niveles y han tratado de regular el funcionamiento de las escuelas a través de normas escritas y sancionadas legalmente que relatan y prescriben una *escuela ordenada*. Estas dos formas de cultura escolar se han manifestado a base de textos compuestos de palabras, de textos escritos que forman parte del entramado cultural e institucional de nuestra civilización: la cultura escrita. Inscribir los relatos escolares, tanto del tiempo pasado como del presente, en esta cultura escrita resulta ser la práctica seguida habitualmente por quienes pretendemos dar cuenta del ser y del devenir de la institución escolar.

Pero ninguna de estas dos posturas refleja fielmente en extensión y profundidad lo que realmente ocurre en las escuelas. Las reflexiones, análisis y propuestas de las teorías pedagógicas no nos dan cuenta de la realidad escolar; como tampoco las directivas y normas reglamentarias que conforman las políticas educativas de las naciones. La escuela real toma unas y otras como referencias posibilistas, y lo que ocurre en su día a día las refleja con una aproximación bienintencionada que pone de manifiesto sus propias carencias a la vez que los límites de los sueños pedagógicos y los propósitos políticos.

Para comprender el hecho de la educación institucionalizada en su autenticidad se requiere un tercer tipo de cultura escolar además de la que ofrecen la “escuela deseada” y la “escuela ordenada”: la cultura de la *escuela real*, cuya fuente primordial de conocimiento son las manifestaciones directas de un pasado nutrido permanentemente por un presente en continua evolución.

Es altamente significativo que a partir de las últimas décadas del pasado siglo la realidad escolar y sus fenómenos más conspicuos hayan sido objeto de atención por parte de dos disciplinas al margen del corpus académico tradicional: la etnografía y el periodismo.

Se dan en ellas un par de circunstancias dignas de señalarse por la incidencia que tienen en el planteamiento de este escrito acerca del relato de la escuela. La primera es la dedicación de los etnógrafos (y los etnólogos que estudian los comportamientos cotidianos y habituales de las sociedades) a los objetos y los escenarios materiales de la actividad escolar como comportamiento social: lo que se ha dado en llamar *etnohistoria escolar* es, fundamentalmente, una historia material (no exclusivamente, puesto que comprende también aspectos funcionales inmateriales). La segunda, la aplicación prioritaria que hacen los periodistas de las técnicas de la información y la comunicación, que con sus desarrollos avanzados permiten una utilización tan potente como variada de las imágenes de todos los ámbitos, entre otros, naturalmente, el escolar.

En esta tarea el canon de las fuentes documentales como nutrientes de la historia del pasado y del presente requiere completarse con otras de muy diverso tipo. Algunas también textuales, aunque hayan resultado ser productos materializados de la memoria de los agentes protagonistas de la escuela. Otras icónicas, extraídas de la abundante materialidad que nutre la cotidianidad escolar. Ni las elaboraciones pedagógicas ni las regulaciones administrativas y políticas contienen imágenes, al contrario de los relatos escolares. Y es que, en gran medida, la escuela real es una escuela de imágenes. Su relato textual se ve matizado por los correlatos virtuales de sus alternativas, las culturas deseadas (pedagógica) y ordenada (política), cuando no por el filtro de la expresión literaria o de las correcciones emocionales, y, en todo caso, nunca queda completo sin el recurso de las imágenes. Es más: cabe pensar que muchos aspectos del acontecer escolar no podrían ser expresados ni relatados de manera adecuada a no ser que se apoyaran en las imágenes que provocaron. Se ha podido señalar (González Ruiz, 2021) el interés de construir una historia en que los textos sean ‘ilustraciones’ de las imágenes, contrariamente a lo que viene siendo costumbre: que las imágenes desempeñen esa función vicaria frente a los contenidos de letra impresa.

El relato literario siempre ha sido un recurso efectivo para conocer realidades sociales definidas por límites espaciotemporales. En el fondo de todas las narraciones novelescas, además de la intención artística del escritor que pretende ofrecer una muestra de su concepción estética, anida un fondo de fidelidad en los escenarios, personajes y sucesos que componen la obra escrita filtrada por su propia sensibilidad. Aunque tales componentes sean ficticios en su concreción y en sus detalles, la inserción en un marco de posibilidades y la verosimilitud con las circunstancias reales en el espacio y en el tiempo convierten tales relatos en eficaces reflejos de lo real. No importa que Alonso Quijano o Papá Goriot no existieran, ni que los sucesos que Miguel de Cervantes narra en *Don Quijote* y Honoré Balzac en la *Comédie Humaine* nunca sucedieran: tales personajes y episodios que en esas narraciones podemos leer siglos después de que fueran escritas, así como los escenarios en que se sitúan, nos ofrecen unos retratos de la realidad social de finales del siglo XVI en España y de comienzos del XIX en Francia respectivamente. Lo hacen utilizando la ficción literaria para enfatizar aspectos de la realidad que en otras fuentes históricas podrían estar ausentes u ocultos, añadiendo con ello un plus de significación de alto valor hermenéutico. Se podrá pensar que esto es algo privativo de la llamada *novela histórica* o, en general, de la *literatura historicista*, pero habremos de admitir que en toda creación literaria, por ficticia e intemporal que pueda presentarse, hay una recreación del escenario real en que fuera escrita: el relato literario es, pues, una forma de “imaginar la realidad”.

Esta expresión puede resultar metafórica: imaginar con palabras. Pareciera que cualquier imaginación, en sentido estricto, hubiera de ser construida con imágenes más que con palabras. Por el contrario, la redundancia, “imaginar con imágenes”, nos sitúa nítidamente en el terreno desde el que pretendemos construir nuestro discurso en este escrito: de la misma forma que la ficción literaria lo construye con palabras, también puede construirse otro relato, tan fiable como el anterior, aunque seguramente con un punto de vista

distinto, con imágenes. Imaginar la sociedad real con sus propias imágenes es otra forma de describir y narrar la realidad.

Probablemente esto es válido para cualquier parcela de nuestro mundo, pero en el ámbito de la escuela que hemos llamado 'real' lo es sin duda alguna. La realidad escolar genera un gran caudal icónico. Los edificios, los artefactos, los actores, los escenarios, las funciones han sido objeto de representaciones plásticas a tenor de las tecnologías de cada momento histórico: dibujo, pintura, escultura, fotografía, cine, cómic. Descifrar tales representaciones para desvelar lo que realmente ocurría en el transcurrir habitual de las escuelas es una lectura hermenéutica apasionante capaz de hacernos descubrir componentes y aspectos ocultos o enmascarados en otros tipos de pesquisas.

#### VIVIR, RECORDAR Y REMEMORAR: FORMAS DE CONTARLO

Las imágenes que conservamos de un tiempo pasado han formado parte del universo emocional de las personas que vivieron las realidades plasmadas en ellas. Estas representaciones no solo son de cosas materiales, de personas o de escenas en las que entran en juego unas y otras; lo son también de las emociones que desencadenaron las experiencias vitales que ahora se trasladan a un tiempo presente desde un tiempo ya pasado y, en muchos casos, olvidado.

El poder evocador de las imágenes supera con creces al de los textos escritos. La visión de una escena escolar representada en una pintura o en una fotografía alcanza de inmediato las capas más profundas de la memoria visual, desencadenando al mismo tiempo o en oleadas sucesivas y ramificadas toda una cohorte de reflejos emocionales; no necesita de un mecanismo de interpretación semántica, en el que se enmascaran y diluyen las connotaciones personales del lector. Leer imágenes está más al alcance de todas las personas que leer textos: estos se ven tamizados por los poderosos filtros de los lenguajes (la disparidad de las lenguas, los léxicos, los estilos, la cultura literaria, las jergas...), por las destrezas lectoras

aprendidas que marcan las primeras lecturas y por las circunstancias personales que forman los hábitos lectores.

Por el contrario, la hermenéutica icónica se rige por otros resortes, no menos efectivos, aunque ocasionalmente permanezcan ocultos y con frecuencia subconscientes. Cualquier referencia a estas representaciones evoca situaciones reales y objetivas a la vez que vivencias personales y subjetivas. Las imágenes suscitan recuerdos, y estos, a su vez, despiertan imágenes: este bucle, especie de círculo memorioso, y los relatos que va creando, desgranando y modificando paulatinamente, caracteriza lo que hemos dado en llamar “memoria”, por oposición a la “historia”.

La tarea consiste en conjugar imágenes y memoria para convertir su doble y recíproca hermenéutica en historia. El propósito se complica cuando somos conscientes de que entre la realidad que pretendemos relatar y las imágenes de las que nos servimos se interponen algunos filtros, mucho más activos cuando quienes las han producido iban armados de un instrumento muy poderoso de manipulación: el impulso estético. El arte transforma la realidad. Quien escribe modifica con sus palabras lo que trata de describir o relatar; quien pinta o dibuja, también. Ni siquiera el fotógrafo se libra de intervenir en el testimonio con que su obra pueda contribuir a la construcción de la memoria. Mucho más quien hace cine, puesto que la cinematografía, especie de arte total, integra múltiples filtros: textos, imágenes, sonidos, movimientos, interpretación.

La memoria contenida en las imágenes viene adquiriendo una importancia progresiva, y su lectura es objeto de valiosos estudios iconográficos (Manguel, 2002). Otro tanto ocurre con los dedicados al patrimonio histórico escolar, tanto de carácter general como particular. En todo caso, para interpretar las imágenes escolares es importante establecer algunas distinciones, tanto por las condiciones fácticas de la imagen en sí misma como por la finalidad de quien las realiza y, especialmente, de quien las difunde. Las obtenidas en tiempo real remiten a la subjetividad del realizador, y pueden alcanzar a detalles temporales o espaciales de significación

no despreciable: momento del día o del curso, escenario, punto de vista, encuadre, etc.; podríamos asegurar que adquieren un alto nivel de fiabilidad por estar libres del poderoso influjo del paso del tiempo, a no ser que para su obtención se hubiera recurrido a una artificiosa y manipuladora puesta en escena.

Aun así, las imágenes nos van a servir para conocer mejor lo que pasaba en las escuelas durante el tiempo en el que fueron obtenidas o al que pretenden representar en diferido. Deberíamos tener para ello la cautela de contar con sus correspondientes filtros, que en sí mismos ofrecen una interesante interpretación: el sabor dulce o amargo, los tonos suaves o violentos, las situaciones de calma o de agitación, la pobreza o la opulencia, la pequeñez o la grandeza, el orden o la indisciplina. Las imágenes no surgen espontáneamente sin la intervención de un agente más o menos externo a la propia institución escolar. Reflejar la escuela de una o de otra manera ya indica una postura previa por parte de quien las produce: una valoración, una elección, una puesta en escena.

Si recordar es vivir dos veces, la memoria suscitada por las imágenes supone una especie de recuerdo al cuadrado, cuya interpretación requiere una doble lectura. Tal crecimiento exponencial se eleva un grado más cuando la imagen ha sido consecuencia de un recuerdo previo: lo veremos así en algunas de las muestras pictóricas, fotográficas y cinematográficas que desgranaremos más adelante, cuya hermenéutica, en consecuencia, ha de contar con terceras lecturas. Todas estas posibles alteraciones tienen también su significación: reflejan formas de ver la escuela, siquiera alimentadas por tópicos del momento o sesgos ideológicos. Alcanzan, cómo no, a visiones no profesionales ni académicas de eso que hemos llamado *escuela deseada*, o también al modelo de institución escolar que se considera deseable. La intención de quien así imagina la escuela tiene por lo general un doble sentido: muestra un escenario y unos actores representando una función, la escolar, a tenor de unos cánones morales y pedagógicos que posiblemente disten de la realidad.

La trampa de presentar lo ideal como real: el relato escolar corre el riesgo de trasladarse a otro nivel, el de la escuela deseada, no ya por motivaciones pedagógicas de carácter científico o técnico, sino por la intervención de otros valores más difusos en el acervo moral de la sociedad: una especie de super-yo que lo impregna y condiciona hasta convertirlo en una forma de discurso. Una sublimación de la realidad escolar: el relato de lo que se hace en la escuela (el ‘curso’, lo que ocurre) deviene en un ‘dis-curso’ sobre lo que entendemos, lo que sentimos, lo que interpretamos o lo que deseamos que suceda a lo largo de ese proceso. ¿En qué posición de estas dos situamos las imágenes con que pretendemos construir nuestro relato? ¿Corresponde este a un ‘curso’ o más bien a un ‘dis-curso’? ¿Relatamos la escuela real o la escuela deseada? El propio dis-curso es capaz también de generar imágenes, a la vez que se nutre de ellas. Pero su instrumento más poderoso no es de carácter icónico sino verbal: se alimenta de palabras y las produce y usa para su fin, que no es reflejar la realidad sino promover su transformación.

La conservación y el estudio de los repertorios iconográficos escolares resultan de vital importancia para esta forma de conocimiento histórico de la realidad escolar; con frecuencia se tropieza con una actitud reverencial hacia la innovación que comienza por desechar lo anterior, aquello que se pretende renovar, como antiguo, obsoleto e indigno de ser conservado; especialmente tratándose no más que de sus imágenes. Es este un grave obstáculo con que se enfrenta quien pretenda utilizar fuentes icónicas para estudios históricos, pero no el único. Su propósito será entendido como una ilusión, como algo más cercano a la fantasía que a la realidad. La escuela imaginada puede tomarse como una escuela irreal, fruto de lo que vulgarmente se llama *imaginación*. La banalización de lo icónico se inicia con los cromos infantiles, continúa con las novelas gráficas, alcanza a la mayoría de los relatos contruidos con imágenes de cualquier tipo y soporte, y pone en entredicho la expresión, también popular, de que “una imagen vale más que mil palabras”.

## LA ESCUELA DIBUJADA

Como ya hemos citado, la sociedad francesa postnapoleónica fue retratada en el conjunto de novelas conocido como *La Comédie Humaine* por Honoré Balzac, fallecido en 1850. Un homónimo y coetáneo suyo nos dejó un correlato plástico del mayor interés para completar el conocimiento de la época y, por lo que a nosotros nos incumbe, la vida cotidiana en las entonces nacientes escuelas de la nación vecina, que no habían merecido un interés preferente por parte del novelista. Los numerosos grabados de Honoré Daumier (1808-1879) constituyen un conjunto de imágenes que representan la intrahistoria de Francia a mediados del siglo XIX, reflejando la vida diaria de las gentes: una suerte de *Comédie Humaine* dibujada. El género caricaturesco, con sus rasgos desenfadados y sin concesiones a la misericordia, acompañó a un buen número de las abundantes publicaciones del primitivo periodismo: ofrecían un campo de trabajo (y de subsistencia) al que se dedicaron muchos de los cultivadores del romanticismo literario y pictórico. El relato breve, el artículo de costumbres, la caricatura política, fueron cultivados en todos los países europeos, por más que pocos de sus autores pasaran a la posteridad y a los inventarios de narradores de la realidad: sus muestras, sin embargo, constituyen una valiosa fuente para el conocimiento histórico.

La obra de Daumier es un exponente de esta expresión de crítica social y política; desperdigada en periódicos y revistas, no gozó en su tiempo del reconocimiento del público y de la oficialidad académica precisamente por presentar la realidad cotidiana de las clases menos favorecidas por la emergente burguesía bienpensante. Gran parte de los dibujos que se conservan forma parte de un acervo que ha adquirido relevancia histórica (Hazard y Delteil, 1904) y que viene siendo objeto de interesantes miradas hermenéuticas (Puelles, 2014). Los retratos del maestro de escuela, *misère en habit noir* (según calificación que llegara a darles el ministro francés Victor Duruy en 1863), y del escolar alumno, lo mismo que las caricaturas de los personajes que componían la sociedad parisina y

rural de la Francia dieciochesca una vez asimiladas las turbulencias de las épocas revolucionarias y napoleónicas, ofrecen un relato de esa sociedad que legítimamente puede considerarse como historia: están incluidos en una publicación de título bien significativo, *Les Français peints par eux-mêmes, Encyclopédie morale du xix<sup>e</sup> siècle*, aparecida entre 1840 y 1842.

Las ilustraciones que mostramos (Picard, 1969) reflejan con dureza y aun crueldad la miseria en que se desarrollaba la enseñanza en las escuelas de los inicios de la escolarización pública europea: tan depravados y faltos de virtudes morales se muestran los alumnos como desmotivados y rutinarios los profesores (unos y otros del género masculino). El desorden campea en el limitado escenario que traza el dibujante; el alumnado planta cara y burla al maestro aprovechando cualquiera de sus frecuentes distracciones. La expresividad de la caricatura se refleja en las caras de unos y otros, de fealdad acentuada en lo retorcido de los gestos, en el vestuario descuidado, en la conducta extremada de todos, desde las faltas de disciplina hasta sus correspondientes sanciones: tan

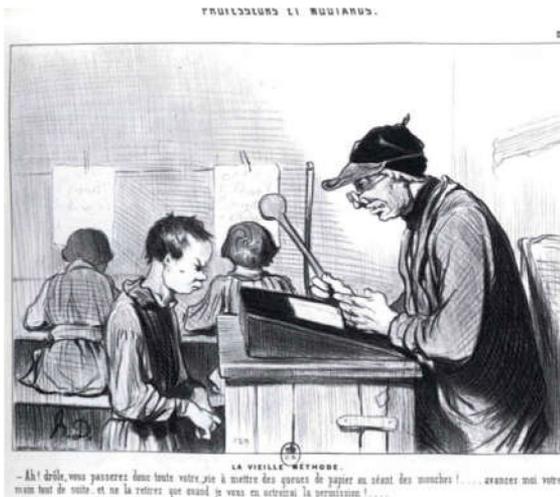


Figura 1. Honoré Daumier: *Professeurs et Montards. La vieille méthode.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 2.



Figura 2. Honoré Daumier:  
*Professeurs et Moutards. Comme on devient grand mathématicien.*  
Fuente: Picard 1969. Litografía n° 3.



Figura 3. Honoré Daumier:  
*Professeurs et Montards. Un jeune homme pour qui rien n'est sacré.*  
Fuente: Picard 1969. Litografía n° 8.

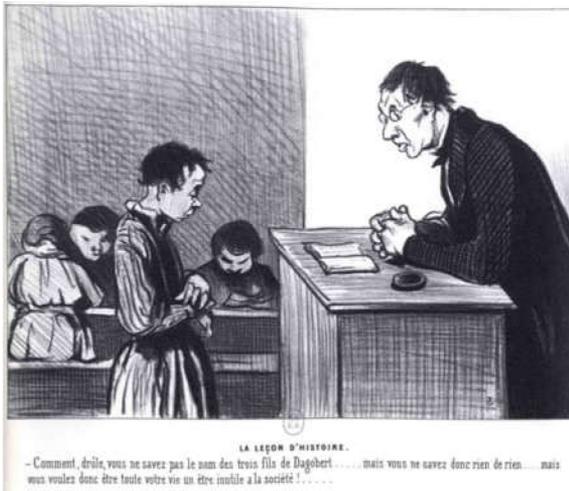


Figura 4. Honoré Daumier: *Professeurs et Moutards. La leçon d'Histoire.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 17.



Figura 5. Honoré Daumier: *Professeurs et Moutards. Vous voyez, Monsieur, l'ordre le plus parfait règne dans mon établissement.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 23.

despiadadas las unas como las otras; aun el gesto más humanizado que adopta el docente ante el inspector (figura 5) se ve teñido de una presuntuosa arrogancia. Todas ellas son testimonios gráficos con independencia del texto que las acompaña.

### LA ESCUELA PINTADA

Un paso más en la búsqueda de imágenes pedagógica e históricamente significativas nos lleva a las obras pictóricas, que adquieren mayor relevancia que los dibujos por varios motivos: salvo excepciones, estos últimos se ejecutan con mayor rapidez y menor cuidado, obedecen a intenciones más circunstanciales, frecuentemente forman parte de series o repiten personajes protagonistas, sus soportes gozan de menor aprecio, y no suelen identificarse como “obras de arte”. Un óleo sobre lienzo, enmarcado, catalogado, custodiado en un museo o en una colección privada, sometido a las valoraciones de los expertos en historia del arte y de los mercados de obras artísticas, es difícilmente equiparable en valor, desde cualquier punto de vista, a cualquier dibujo reproducido en una publicación periódica: a aquello, y no a esto, se lo llama “arte” o Arte con mayúscula.

Abundan las propuestas de “educación por y para el Arte”, una disciplina curricular que recibe la denominación de “Educación Artística” y que tiene una extensión temporal tan amplia como lo es la historia de nuestra civilización y nuestra cultura: se trata de considerar la producción artística a lo largo de los tiempos, cualquiera que sea la concepción que se tenga de los procesos de creación y de resultados de la misma, como un medio en unos casos (educación por el arte) o como una finalidad en otros (educación para el arte). Aquí nos limitamos a la utilización de una de las formas de producción artística, la pintura, como instrumento para el estudio de las realidades escolares de los tiempos en que fueron elaboradas, para la construcción del relato histórico de la escuela real.

El realismo fue una corriente pictórica fuertemente desprestigiada por las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y gran parte del siguiente. La precisión formal de los detalles y las com-

posiciones costumbristas perdieron relevancia en la historia de la pintura, y la multitud de pintores que en su tiempo la cultivaron en todos los países de nuestra cultura como forma de representar la realidad fue relegada a un segundo plano en los repertorios y museos importantes. Y el caso es que sus obras tienen unos valores documentales nada despreciables, puesto que, cuando aún la fotografía era una práctica minoritaria, recogieron muchos de aspectos de la vida cotidiana de las ciudades y los pueblos cuyo conocimiento sería difícil de obtener en otras fuentes no ya textuales sino también icónicas. Es el caso de cómo eran las escuelas y de lo que en ellas ocurría. Rastreando la pintura realista de esa época podemos encontrar abundantes escenas escolares que retratan a sus actores y sus escenarios con precisión y viveza. Algo llama la atención: tal como aparecen en muchos cuadros, las escuelas de todos los países, especialmente las públicas de los pueblos (y no olvidemos que estas sociedades eran básicamente rurales), resultaban muy similares, con leves diferencias entre unos rasgos comunes que borraban los distintos enfoques de las teorías pedagógicas o las normas de los sistemas educativos. La cultura de la escuela real era mucho más homogénea que la de la escuela deseada y la de la escuela ordenada: la miseria de las instalaciones y del equipamiento de los locales, el descuido cercano a la indigencia de los maestros, el desorden generalizado, la pobreza y dispersión del alumnado, la coincidencia en la disposición del aula, en útiles como cuadernos, pizarra, estuches... Una escuela española estaba sin duda más cerca de otra suiza de lo que pudiera separar a cualquier comarca rural española del cantón de Berna.

Podemos verlo en algunas de las obras de Albert Anker (1831-1910), pintor suizo que, tras unas estancias de formación en Francia y en Italia, se dedicó a reflejar de una manera fiel y detallada los ambientes rurales de su cantón originario con las personas de su entorno familiar y local, lejos de las propuestas vanguardistas que anidaban en la capital francesa y de los cánones clásicos del academicismo. Entre sus obras es muy conocida la que representa una



Figura 6. Albert Anker: *Die Dorfschule von 1848*, 1896.

Fuente: Kunstmuseum, Basel.

escuela rural de mediados del siglo XIX, probablemente aquella a la que el autor pudo asistir de niño aunque fuera pintada en su ancianidad (figura 6): el gesto autoritario del maestro crispado por la impotencia, armado de vara y tocado del capuz gremial; las eternas tipologías del alumnado masculino (el ensoñador, el revoltoso, el despistado, el ensimismado, el atento, el aburrido...) sentado en los pupitres reservados a los futuros escritores; las niñas sin opción a la escritura aunque sí a la lectura, sentadas en bancos pero no en pupitres, más disciplinadas y vestidas con más cuidado que sus compañeros, con la cesta de las labores de costura y bordado; el local insuficiente y que servía de carpintería, oficio probablemente compartido con el de maestro, el papelón con el reglamento o con algún bando municipal, sin otro utillaje didáctico en las paredes, con escasa ventilación e iluminación. Un relato histórico en una imagen, sin duda.

Catorce años después las cosas muestran algún cambio (figura 7): el aula se ha visto libre de las herramientas de carpintería y está adornada con flores y guirnaldas; una parte del alumnado está mejor vestida, aunque algún niño va descalzo. El maestro, algo más



Figura 7. Albert Anker: *Das Schulexamen*, 1862.

Fuente: Kunstmuseum, Bern.

viejo, mantiene su desaliño y uno de sus símbolos de autoridad, la vara, mientras que ha prescindido del otro, el gorro. La ocasión así parece exigirlo: ha venido el inspector y hay examen general con asistencia de las autoridades locales y de algunos adultos, quizá padres de alumnos o quizá no más que curiosos sin otro quehacer, ninguno de ellos mujer.

La escuela ciertamente despertaba curiosidad, y mucho más alguna de las actividades que un maestro innovador se dispusiera a llevar a cabo más allá de la lectura, la escritura y las cuatro reglas de la aritmética. Es el caso del de Ins, en el mismo cantón de Berna, que en una fecha más avanzada emprende una clase de gimnasia en el reducido espacio ante la escuela, en el que ha dispuesto unos aparatos del método Amorós, lo cual es suficiente para que dos aldeanos se detengan a observar y comentar tal novedad (figura 8). Los dos portan sendas herramientas iguales a las que aún son utilizadas por los ganaderos del norte de España para segar: dalles o guadañas; una apoyada sobre la hierba que llena el carrito arrastrado a mano, la otra cargada al hombro, en una postura que denota un buen conocimiento de los oficios rurales. Mientras tanto, las



Figura 8. Albert Anker: *Turnstunde in Ins*, 1879.

Fuente: Colección Christoph Blocher, Zurich.



Figura 9. Albert Anker: *Schulknabe*, 1881.

Fuente: Winterthur Kunst Museum.

niñas se apartan y observan la escena cuidando de sus hermanos pequeños o charlando entre ellas.

Esta última obra de Albert Anker (figura 9) encierra el interés hermenéutico de reflejar la inquietante a la vez que tierna mirada de un alumno, no se sabe si de camino a la escuela o de vuelta a su casa. Pensativo, entre el ensueño, el recuerdo o la preocupación, se aferra a los útiles que le acreditan como escolar y que, aunque él quizá no alcance sino a intuirlo, le puedan poner en la vía de un progreso futuro: el libro para leer, la pizarra para escribir y el estuche en forma de pez para guardar algunos de sus tesoros infantiles.

### LA ESCUELA FOTOGRAFIADA

A partir de las últimas décadas del siglo XIX la fotografía se constituye en la más poderosa factoría de imágenes frente a otras formas de imaginación gráfica como los dibujos, los grabados o la pintura. A su proliferación y a su creciente importancia documental contribuyeron por una parte el hecho de que su producción se fuera haciendo progresivamente más fácil y económica, y por otra la derivada hacia unos medios impresos y audiovisuales de comunicación que la utilizaran como materia prima informativa. La fotografía prendió así en el interés de las gentes como una forma sencilla y fiable de conservar la memoria: los estudios profesionales, las cámaras ambulantes, los minutereros de parques y ferias, los fotógrafos que acudían a las escuelas para fotografiar a los alumnos y a sus maestros (González Ruiz, 2021, p. 159).

Pronto los fotógrafos se hicieron presentes en las escuelas. En la de una recóndita aldea de la provincia española de Burgos los alumnos de un maestro en el que habían prendido las propuestas de Freinet imprimieron poco antes de terminar el curso de 1936 un texto en el que relataban su primer contacto con un fotógrafo ambulante (figura 10); su ilusionada alegría se vería trocada en tragedia cuando el maestro fue asesinado por unos matones enardecidos tras la rebelión militar de 1936 (González Ruiz, 2014).

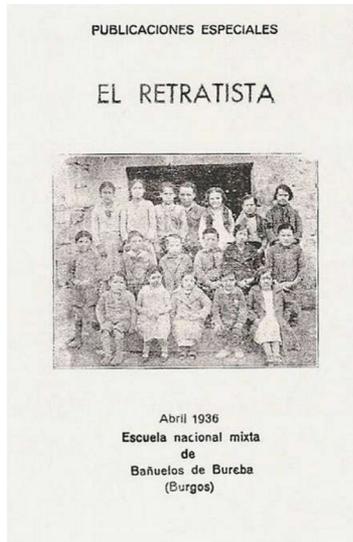


Figura 10. Cuaderno impreso por los alumnos de la escuela de Bañuelos de Bureba (Burgos) con las técnicas Freinet en mayo de 1936.

Cada una de estas fotos escolares guarda dentro una historia, un trozo de memoria cargada de datos y de emociones que el tiempo va diluyendo en el anonimato, en el olvido. Se va perdiendo así un valor documental insustituible; mientras tanto, esas fotos nutren recuerdos de comunidad y alguna que otra monografía de ámbito local. Por fortuna también, los centros de estudios del patrimonio histórico escolar y las iconotecas de museos escolares, pedagógicos y etnográficos cuidan de su conservación y su difusión.

La obra del fotógrafo francés Robert Doisneau (1912-1994) ha trascendido el ámbito de su trabajo, circunscrito casi exclusivamente a París.<sup>1</sup> Aplicó su cámara a los asuntos de la vida diaria en los barrios parisinos con una mirada tan franca como amable sobre las gentes de la pequeña burguesía, sus trabajos, sus ilusio-

<sup>1</sup> El Museo del Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México acogió en el año 2014 una exposición de su obra bajo el significativo título de *La belleza de lo cotidiano*.

nes, sus miserias y sus alegrías. Hasta el punto de que ha llegado a decirse que Doisneau es a la fotografía lo que Balzac a la novela: un notario de la dura sociedad de su tiempo. Pero el reflejo que nos muestran las imágenes de Doisneau está lleno de ternura, de humor y, en definitiva, de belleza: “describir es destruir; sugerir es crear”, apuntó en su autobiografía (Doisneau, 1986).

Su predilección por el mundo infantil le llevó a presentar (*sugerir* diría él mismo, antes que *describir*) la hostilidad del mundo moderno hacia el niño, la incomodidad de transitar por espacios llenos de coches (figura 11) frente a la felicidad de los niños de los suburbios que pueden jugar en solares abandonados, a cielo abierto, imaginando peligros ausentes. Son fotografías de una cotidianidad que ya es historia: de ahí que resulten auténticas fuentes historiográficas.

De esta forma abordó su trabajo en las escuelas del distrito V parisino. Asombra la habilidad que mostró al introducirse en las clases evitando que el acontecer habitual sufriera una alteración que se trasladara a la imagen obtenida: el fotógrafo consiguió ser un visitante ignorado, y da la impresión de que todas las fotografías son fruto de una certera espontaneidad (figuras 12 a 15).



Figura 11. Robert Doisneau: *Les tabliers de la rue de rivoli*, 1978.



Figura 12. Robert Doisneau: *L'information*, 1956.



Figura 13. Robert Doisneau: *La cour de récreation*, 1956.



Figura 14. Robert Doisneau: *Le dent*, 1956.



Figura 15. Robert Doisneau: *Le pendule*, 1956.

## LA ESCUELA FILMADA

Muy pronto se daría el paso siguiente en la utilización de imágenes como instrumentos de descripción (de *sugestión*, si es que seguimos adoptando el punto de vista de Doisneau) de la realidad humana en la sociedad contemporánea y por tanto como fuentes de conocimiento histórico: la aparición de la imagen dotada de movimiento e, inmediatamente, también de sonido, la cinematografía. Desde sus primeros momentos, que coinciden con los comienzos del siglo XX y transcurren casi en paralelo con los de la fotografía, los pedagogos intuyeron y sacaron provecho de las valiosas potencialidades del cine para la educación y la enseñanza; el trasunto de la vida que se reflejaba en muchas películas se convertía en recursos pedagógicos, incluido el de la historia de la propia educación (SEDHE, 2010).

De entre los films en los que aparece la escuela, nos limitaremos a las tres obras que podríamos llamar “escolares” de uno de los grandes creadores de la segunda mitad del pasado siglo: el francés François Truffaut (1932-1984). Tres películas en las que puede seguirse la evolución de sus ideas educativas: una muestra de pedagogía extraída de la vida, unas recreaciones de la escuela en tres situaciones espaciotemporales distintas, y un testimonio de cómo puede contarse todo ello con imágenes, en este caso cinematográficas.

La primera, *Los 400 golpes*, resultó una auténtica revolución cuando fue estrenada en 1959, y enseguida fue considerada una obra maestra, germinal de una manera de filmar desde dentro de la vida real que recibió el nombre de *cinéma vérité* (figura 16).

No es casual que su autor mostrara en ella una profunda devoción a Balzac, a cuya manera de narrar la sociedad pretendía acercarse, aunque fuera con otro instrumental completamente distinto. La película narra la atormentada vida de un niño a las puertas de la adolescencia, que se enfrenta a una situación familiar y escolar de desamparo sobre la que su propia respuesta construida con desconfianzas y temores no hace sino dibujar una espiral de hostilidad y mutuo rechazo. El protagonista, Antoine Doinel, un *alter*



Figura 16. François Truffaut: *Les quatre cent coups*, 1959. El clase.

ego del propio Truffaut e incluso del intérprete Jean Pierre L aud, repite a lo largo de la película una expresión de incompresi n e incertidumbre resumida en el plano final (figura 17).

Si esta inquietante imagen deja un agrio poso de pesimismo, el siguiente film de Truffaut, *L'enfant sauvage*, representa en 1969 un giro radical en su filmografía y en su manera de entender la importancia de la educación. Se trata de una historia real, pero de otro tiempo: la aparición en 1789 de un niño abandonado en un bosque del centro de Francia que aparentemente había pasado toda su vida en plena naturaleza apartado de cualquier contacto con la civilización y con el resto de la humanidad. Fue objeto de curiosidad y de un profundo estudio por parte del doctor Jean Itard, que



Figura 17. François Truffaut: *Les quatre cent coups*, 1959. Plano final.



Figura 18. François Truffaut: *L'enfant sauvage*, 1969.

elaboró un detallado informe sobre sus intentos de dotar de un comportamiento social y cultural “humano” a Victor d’Aveyron, que así fue llamado (figura 18). En este documento se inspiró el cineasta para construir una película que ofrece un rayo de esperanza sobre la capacidad de la educación para superar circunstancias tan adversas como aquellas en las que había crecido Victor, el pequeño salvaje: otra forma de abandono distinta de la que sufrieran Antoine Doinel y él mismo.

Nueve años después, Truffaut emprendió otra representación de su visión de la infancia y la educación, de nuevo en el tiempo real de la filmación: traducida como *La piel dura* en España, su título original, *L'argent de poche* (“calderilla”), da una idea más cabal de su contenido: los acontecimientos y pequeñas aventuras que salpican la vida diaria de un grupo de niños, incluida la escuela, en una pequeña localidad situada en el centro geométrico de Francia (figura 19). La película, esta vez en color a diferencia de las dos anteriores en blanco y negro, desborda ingenuidad infantil, pero el tono general amable y jovial no impide que su realizador introduzca algunos elementos de reflexión propios de mayor intensidad: la melancólica ausencia de la madre, el despertar de la sexualidad adolescente, la denuncia del maltrato que soporta un alumno en el



Figura 19. François Truffaut: *L'argent de poche*, 1976.

seno de una familia marginada, y el discurso final del maestro, un enérgico alegato sobre el valor de la educación y las injusticias de la sociedad. Quizá sea este el único desahogo verbal que se permite una obra cuyas imágenes hablan por sí mismas.

## EPÍLOGO

Daumier, Anker, Doisneau, Truffaut. Ninguno de ellos fue pedagogo de oficio ni de formación; tampoco historiador con créditos académicos ni obra escrita reconocida en el corpus de la historia. Pero nadie podrá regatear su contribución al conocimiento de la educación escolar a lo largo de los dos últimos siglos. Utilizaron los medios de expresión a su alcance: los propios de la época en que transcurrieron sus vidas. Nos dejaron *imaginada* (es decir, contada con imágenes) la vida en las aulas que ellos mismos frecuentaron. Imprimieron en sus relatos las huellas emotivas de sus respectivas experiencias escolares.

He intentado aportar argumentos, siquiera circunstanciales o anecdóticos, para confirmar que pueden ser considerados pedagogos e historiadores con total legitimidad. La intención de este escrito, no obstante, va más allá: mostrar cómo las imágenes pueden

ser importantes para construir el relato histórico de la educación escolar y, en consecuencia, para contribuir a disponer de mejores escuelas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyle, T. C. (2011). *L'Enfant sauvage*. París: Editions Grasset.
- Cabás (2009). Revista digital sobre el PHE. Polanco (Cantabria, España): Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/>.
- Cavanna, F., y Doisneau, R. (1988). *Les doigts pleins d'encre*. París: Éditions Hoëbeke.
- Champfleury, J. (1896). *Les souffrances du Professeur Delteil*. París: E. Dentu Ed.
- Delteil, L. (1926). *Le Peintre-graveur illustré* (vol. XXVI). París: ed. del autor.
- Doisneau, R. (1986). *Un certain Robert Doisneau. La très véridique histoire d'un photographe raconté par lui même*. París: Chêne.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Gautrand, J.-C. (2003). *Robert Doisneau 1912-1994* (trad. Gemma Deza Guil). Colonia: Taschen GmbH.
- González Ruiz, J. (2014). En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado. *Cabás*, (11). Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos11/298-en-el-ano-del-burro-platero-freinet-y-un-silencio-desenterrado> (consulta: 10 oct. 2014).
- González Ruiz, J. (2021). La rebelión de las imágenes. En J. M. Saiz Gómez (ed.), *El patrimonio histórico educativo. Memorias de ayer y reflexiones de hoy* (pp. 133-168). Polanco, España: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Hazard, N.-A., y Delteil, L. (1904). *Catalogue raisonné de l'oeuvre lithographiée de Daumier*. Orrouy/Oise.
- Ingram, R., y Duncan, P. (eds.) (2004). *François Truffaut*. Colonia: Taschen GmbH.
- Manguel, A. (2002). *Leer imágenes* (trad. Carlos José Restrepo). Madrid: Alianza Editorial.
- Picard, R. (1969). *Professeurs et montards*. París: Éditions Vilo.
- Puelles Romero, L. (2014). *Honoré Daumier. La risa republicana*. Madrid: Abada.
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia* (trad. Sergio Alegre). Barcelona: Ariel.
- SEDHE [Sociedad Española de Historia de la Educación] (2010). El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación. Seminario, Pamplona. *Cuadernos de Historia de la Educación*, (7).
- Silva, A. d. (1965). *La educación. El hombre a través del arte*. Barcelona: Ed. Vicens Vives.
- Truffaut, F. (1970). *El niño salvaje*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Truffaut, F. (1977). *La piel dura*. Bilbao: Ediciones Mensajero.