

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 15 (gener-juny, 2010), pàg. 99-122
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258

DOI: 10.2436/20.3009.01.56

FOTOGRAFIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació

About working with sources: reflections from the historian of education's workplace

Marc Depaep
Frank Simon

Universitat Catòlica de Lovaina, campus de Courtrai - Universitat de Gant

*«Craftsmanship names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well for its own sake»
(Richard Sennett)¹*

Data de recepció de l'original: novembre de 2009

Data d'acceptació: gener de 2010

ABSTRACT

In this contribution we enter into the workplace of the historian of education. By reflecting on their own production of «histories» of education it seems to the authors that the methodological advantage of the use of oral history, ego documents, statistics, pictures, films, material objects of school culture, and other «forgotten» sources from everyday life in education was often exaggerated because of the enthusiasm for the «innovation» of their approach. On the basis of their own research experience they develop the thesis that there is no single privileged source for research in the history of education. Well nuanced and contextualized «histories» of education have to rest

¹ La competència suposa una motivació duradora, fonamentalment humana, l'aspiració de fer un treball ben fet, pel treball en si.

on a combination of all sorts of source material. Historical research is more than a search for the ultimate source: a historian who remains imprisoned in the sources necessarily produces descriptive works with explanations «from» the sources. But it is not the source that stands at the beginning of the historiographical operation, but rather the research question, and it is this question that is determinative for the use of sources, including traditional ones (like the journals of education, made by teachers and educators for teachers and educators —the so-called pedagogical press which is labeled by the authors as the «mother» of all sources in history of education). And the answer to this research question is not only and not primarily dependent on the sources used but again on the interpretation that is formulated on the basis of these artifacts from the past. So, the workplace of the historian is not only filled with sources, but an entire arsenal of tools: concepts, theories, paradigms, and the like. There is no ultimate source just as there is no ultimate interpretation, argumentation, proof and/or explanation. From this perspective, the critique that has been formulated against both authors, who have been for their part wrongly accused of being «iconophobe», does not say very much. Iconophobe or iconophile, it actually makes no difference, as long as the results of the histories of education are valid.

KEY WORDS: Workplace of the historian of education, educational journals, statistics, material sources, photographs.

RESUM

En aquest article entrem al taller d'història i d'historiador de l'educació. Reflexionant sobre la seva pròpia producció «d'històries» de l'educació, els dos autors observen que els avantatges metodològics pel que fa a la utilització de fonts orals, autobiografies, estadístiques, fotografies, pel·lícules, fonts materials, etc., van ser exagerats per l'entusiasme excessiu (l'impuls del «descobriment») dels investigadors per treballar amb aquestes anomenades noves fonts. Desenvolupen la tesi que no hi ha una única font privilegiada per a la recerca històrica en pedagogia, i que una història de l'educació degudament matisada i contextualitzada es basa en qualsevol cas en una combinació de tot tipus de materials de fonts. Però la recerca històrica és més que una recerca de la font «definitiva»: un historiador que roman presoner de les seves fonts produeix treballs que són forçosament molt descriptius i inclouen explicacions «des de les fonts», no és la font el que es troba a l'inici de l'operació historiogràfica sinó l'interrogant o els interrogants de la recerca, i són aquests interrogants que són decisius per a la utilització de les fonts, fins i tot fonts convencionals com les revistes pedagògiques,

marcades pels autors com la mare de totes les fonts. A més, la resposta als interrogants de la recerca no depèn únicament ni tampoc principalment de les fonts utilitzades, sinó de la interpretació que es fa del passat sobre la base d'aquestes fonts. I això esdevé mitjançant un complet arsenal d'instruments: conceptes, teories, paradigmes i altres. No hi ha cap font definitiva, com tampoc no hi ha cap interpretació o explicació definitiva. Des d'aquesta perspectiva el posicionament iconofòbic que s'ha atribuït als autors no té, per tant, a penes fonament. Iconòfobs o iconòfils, poc importa, mentre els resultats de la recerca siguin vàlids.

PARAULES CLAU: taller d'historiador d'educació, revistes pedagògiques, estadístiques, fonts materials, fotografies.

RESUMEN

En este artículo entramos en el taller de historia y de historiador de la educación. Reflexionando sobre su propia producción de «historias» de la educación, los dos autores observan que las ventajas de metodología de la utilización de fuentes orales, autobiografías, estadísticas, fotografías, películas, fuentes materiales, etc. fueron exageradas por el entusiasmo excesivo (el impulso del «descubrimiento») de investigadores por trabajar con estas llamadas nuevas fuentes. Desarrollan la tesis de que no existe una única fuente privilegiada para la investigación histórica en pedagogía, y que una historia de la educación debidamente matizada y contextualizada se basa en cualquier caso en una combinación de todo tipo de materiales de fuentes. Pero la investigación histórica es más que una búsqueda de la fuente «definitiva»: un historiador que permanece prisionero de sus fuentes produce trabajos que son forzosamente muy descriptivos e incluyen explicaciones «desde las fuentes»; no es la fuente lo que se encuentra en el inicio de la operación historiográfica sino el/los interrogante/es que se plantean en la investigación y son estos interrogantes los decisivos para la utilización de las fuentes, incluidas fuentes convencionales como las revistas pedagógicas, marcadas por los autores como la madre de todas las fuentes. Además, la respuesta a los interrogantes de la investigación no depende únicamente ni tampoco principalmente de las fuentes utilizadas, sino de la interpretación que se hace del pasado en base a estas fuentes. Y esto ocurre mediante un completo arsenal de instrumentos: conceptos, teorías, paradigmas y demás. No hay ninguna fuente definitiva, como tampoco existe ninguna interpretación o explicación definitiva. Desde esta perspectiva el posicionamiento iconofóbico que se ha atribuido a los autores no tiene, por lo tanto, apenas fundamento. Iconófobos o iconófilos, poco importa, mientras los resultados de la investigación sean válidos.

PALABRAS CLAVE: Taller de historiador de educación, revistas pedagógicas, estadísticas, fuentes materiales, fotografías

En aquest article volem donar testimoni de la tasca de col·laboració en la recerca historicoeducativa que els autors hem desenvolupat al llarg dels darrers trenta anys. Que aquesta relació de col·laboració, vista des d'una perspectiva històrica, estigui basada en una incansable recerca sobre les fonts no ens pot sorprendre. La recerca històrica ja no pot prescindir de les fonts. El que ens porta aquí, al taller d'història i d'historiadors de l'educació,² no és, en primer lloc, la preocupació per assegurar el nostre lloc en la galeria de la història de la disciplina, sinó el fet que gairebé no podem parlar amb coneixement de causa sobre l'ús de les fonts sobre la base de la pròpia experiència de recerca. I aquesta experiència de recerca indica, en tot cas fins ara, que no existeix una única font privilegiada per a la recerca històrica en pedagogia, i que una història de l'educació degudament matisada i contextualitzada es fonamenta, en qualsevol cas, en una combinació de tot tipus de fonts.

Per tant, d'ara endavant, tampoc no analitzarem una única font, com ho ha fet, per exemple, Viñao,³ tot fent servir els quaderns; com ho van fer Lawn i Grosvenor,⁴ amb la visualització de l'objecte de les fonts materials en relació amb l'existència de determinades rutines escolars; o com ho va fer Escolano,⁵ amb el material cultural en general, o del Pozo Andrés,⁶ amb el material visual en particular. Tampoc no volem, com Gómez García,⁷ donar a la classe, que

² Es fa servir la paraula «taller» en el sentit de taller d'un artesà, en el qual l'historiador es dedica a treballar amb eines (fonts), en el sentit en què la fa servir Marc Bloch a la seva obra *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (1949).

³ VIÑAO FRAGO, Antonio. «Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspectos metodológicos e historiográficos». *Memoria, Conocimiento y Utopía* [Barcelona; México], 3 (2007), 93-120.

⁴ LAWN, Martín, GROSVENOR, Ian (eds.), *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín (coord.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007.

⁶ DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 25 (2006), 291-315.

⁷ GÓMEZ GARCÍA, María Nieves. «El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la Historia de la Educación». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 25 (2006), 341-358.

també hem estudiat a posteriori, un lloc central en les «noves» fonts, ni difondre una mena de taxonomia de les fonts sobre la base de la jerarquització que Viñao va fer amb les autobiografies.⁸ A part d'això, podem suposar que totes aquestes contribucions teòriques i metodològiques esmentades s'han difós en l'àrea d'influència lingüística del castellà. D'altra banda, també trobem molta informació en altres camps lingüístics.

El nostre enfocament és, tal com hem dit, molt més senzill. Comporta una reflexió sobre la història, de més de tres dècades, fruit de la nostra relació de col·laboració, que, pel que fa al context tant flamenc com internacional, no sembla haver estat totalment estèril. Abans de lluitar l'un contra l'altre com a «rivals» en un mateix camp, hem lluitat junts, com a representants de les dues universitats més importants de Flandes. D'aquesta manera, esperàvem poder donar una major rellevància, en l'esfera internacional, a la producció de Bèlgica en el camp de la història de l'educació —un objectiu que els nostres predecessors gairebé no podien imaginar, a causa de l'estructura que tenia llavors l'organització científica de la disciplina. En si, això no s'ha de considerar només un mèrit personal. Al mateix temps, als anys noranta, arran del desenvolupament en l'àmbit científic internacional de la història de l'educació, el clima necessari per a un acostament d'aquesta índole ens va ser favorable.

No obstant això, aquest tipus de consideracions estratègiques, per descomptat, no ocupaven per a nosaltres una posició central, i és molt més una projecció retòrica realitzada a posteriori. Històricament, la nostra col·laboració s'assentava en les satisfaccions intrínseques de la professió, que ja havíem après a apreciar des de finals dels anys setanta, en el marc d'un projecte de recerca interuniversitari realitzat sota la direcció de De Vroede. Per tant, també s'ha de donar aquesta lectura a la divisa que serveix d'introducció del present article. Juntament amb Richard Sennett,⁹ i sobre la base de la nostra pròpia experiència, no podem sinó donar testimoni que la competència professional es basa fonamentalment en la motivació per fer bé un treball, a favor del propi treball. Una motivació duradora i intrínseca, que hem adquirit, en primera instància, a través de la lectura de les revistes pedagògiques —un projecte en el qual, de fet, s'ha implicat el més major de nosaltres amb anterioritat al més jove, encara

⁸ VIÑAO FRAGO, Antonio. «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros». ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, 135-175.

⁹ SENNETT, Richard. *The Craftsman*. New Haven/London: Yale University Press, 2008 (en castellà: SENNETT, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009).

que això ja sigui matèria per als historiadors de l'educació i de l'ensenyament que vinguin després de nosaltres.

LES REVISTES PEDAGÒGIQUES: LA MARE DE TOTES LES FONTS

Durant l'any acadèmic 1969-1970 un equip d'investigadors va inaugurar l'era de les revistes pedagògiques que qualificava directament amb el subtítol dels sis impressionants i voluminosos repertoris que d'allà han sorgit, com el cor viu de «La vida pedagògica de Bèlgica (1815-1940)».¹⁰ Les revistes pedagògiques no sols constituïen un mirall de l'època, sinó que també eren, en la majoria dels casos, diaris de l'ensenyament fets per docents (més professors que professores) per a docents (més professores que professors, almenys pel que fa a l'ensenyament primari al segle XX), veritables directrius, tant per a la teoria com per a la pràctica de l'educació i l'ensenyament. Per això, considerem que podem qualificar aquí de manera general aquesta «premsa pedagògica» com la «mare» de totes les fonts historicopedagògiques. L'essencial en aquest cas fa referència a la riquesa específica d'aquesta font. Quasi res o res del que passava en la vida pedagògica a Bèlgica no escapava a l'atenció dels equips de redacció de les revistes de llavors ni dels seus col·laboradors. En les seves nombroses contribucions exposaven els punts neuràlgics i les sensibilitats que es presentaven en la realitat quotidiana i en la mentalitat dels docents, cosa que fa que aquestes «revistes» puguin ser considerades una veritable mina d'or per a la historiografia pedagògica.

Indubtablement, gran part dels textos publicats en la premsa pedagògica té un caràcter normatiu. Al cap i a la fi, eren concebuts des de l'oferta de l'educació i l'ensenyament i moltes vegades expressaven la voluntat d'un propòsit o filosofia de l'educació. No obstant això, tal com hem indicat en altres escrits,¹¹ es pot captar, mitjançant una lectura intel·ligent, generalment indirecta, de les exposicions (i argumentacions), l'autèntica «normalitat» a

¹⁰ DE VROEDE, Maurits et al. *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: de periodieken (1815-1940)*. Leuven/Gent: Seminarie voor Historische en Vergelijkende Pedagogiek/Leuven University Press, 1973-1987. 6 vol.

¹¹ DEPAEPE, Marc et al. *Order in Progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000; DAMS, Kristof; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank, «By indirect directions finding directions out: Classroom history, sources and objectives». JAMROZEK, W.; ZOLADZ-STRZELCZYK, D. (eds.). *Dialogue with the Past. To Professor Jan Hellwig in Memoriam*. Poznan: Adam Mickiewicz University Press, 2002, 57-92.

través d'aquesta «normativitat» de la font. Per molt normatiu que pogués ser el missatge professat allà, incorporava invariablement la «normalitat» a través del marc i de la contextualització. Un professor que volgués preconitzar, a través d'un article en una revista professional, algun mètode màgic per mantenir la disciplina a la classe, no podia evitar fer esment, ja que hi era, de tot el que fes referència a la classe en si: com estava organitzada, quin aspecte tenia, etc. Indubtablement, el docent pot haver invocat amb força l'interès i els efectes del mètode preconitzat i enaltit, el propòsit educatiu d'aquest o qualsevol altra qüestió, però, com a autor, no pot escapar dels límits de la realitat històrica existent a la classe i a l'escola. Aquest «context» està invariablement present com a rerefons del seu «text» i es pot investigar bé, sobretot mitjançant tot tipus de tècniques discursives (*close reading*, etc.) del missatge difós. Des d'aquesta perspectiva, el caràcter seriat de les revistes pedagògiques que, en determinats casos, s'han seguit publicant fins i tot durant més d'un segle, és, per altra part, un actiu significatiu. Aquestes revistes sovint han tingut una «missió» molt específica —algunes es crearen per difondre una determinada concepció de la vida, ideologia i/o visió de l'educació i de l'ensenyament vinculat amb aquestes—, també podem fer un seguiment de la manera com s'ha desenvolupat aquest missatge en el plànol de la «retòrica» (volem dir del discurs «del» text) i com aquest missatge s'ha traduït a la «realitat» del dia a dia (del «context» pràctic-organitzacional) i a quins desfasaments, tensions, paradoxes, ironies, etc., han portat un i altre concepte. En aquest sentit, les revistes aporten com a espai relativament homogeni —les revistes es feien en una redacció que formaven persones d'opinions similars— una base sòlida per a la recerca «diacrònica» (amb això volem dir la «recerca del desenvolupament» a través dels anys), que, endemés, es pot considerar, en gran part, «despersonalitzada».

ESTADÍSTIQUES DE L'ENSENYAMENT: UNA FONT POLITITZADA PER A LA RECERCA SOBRE PROCESSOS A LLARG TERMINI, QUE DIFÍCILMENT ES POT ANALITZAR PER SI MATEIXA

Més o menys en aquest mateix esperit i en consonància amb les tendències «cliomètriques» que s'observen a l'estranger, hem prestat atenció, des del principi fins al final dels anys setanta, al treball fet amb estadístiques de l'ensenyament. Resultat de tot això fou, durant la primera meitat dels anys noranta

i gràcies a un col·laborador competent,¹² l'anàlisi de les estadístiques belgues per a l'ensenyament primari. Però deixem això per a més endavant. Aquest esforç de molts anys es va guanyar, endemés, el reconeixement internacional i també donà lloc, posteriorment, a un projecte similar per a l'ensenyament secundari. No obstant això, aquest no era el major assoliment del projecte. Aquest residia indubtablement en la crítica a les fonts, sòlidament fonamentada, que acompanyava la publicació de les xifres i de la qual la nostra pròpia recerca, a llarg termini i sobre la base de les mateixes dades —entre d'altres en relació amb el procés de feminització— només podia beneficiar-se'n.

En el nostre projecte, el desglossament de les estadístiques d'ensenyament consistia concretament a posar a disposició sèries de xifres «homogènies» (és a dir, dintre les categories històriques manejades que fossin «comparables») referents al nombre d'escoles, el nombre de professors i el nombre d'alumnes sobre la base dels censos nacionals que, pel que fa a l'ensenyament primari, eren oficialment reglamentaris a Bèlgica des de la llei de 1842. De fet, reunírem en la nostra publicació, a través d'una presentació vertical, longitudinal, seriada i diacrònica (amb taules i gràfics), dades que s'havien publicat (especialment a l'informe triennal sobre l'ensenyament primari, elaborat per encàrrec del legislador i sota la responsabilitat del ministre competent sobre aquest nivell de l'ensenyament, presentat davant el Parlament) de forma preferentment «horitzontal» (és a dir, en referència a cada any del calendari), per categoria d'escoles (segons la definició jurídica en vigor sobre la base de l'autoritat en el poder) i per unitat geogràfica (per exemple, per província, però també distribuïdes temporalment entre «ciutat» i «camp»). No obstant això, és evident que «l'objectivització» de la política de l'ensenyament del segle XIX a la qual s'aspirava mitjançant la publicació de les xifres oficials no era aliena a l'agenda política de l'època en matèria d'ensenyament. En canvi, la realització del material estadístic, és a dir, la «fabricació de les estadístiques»,¹³ constituïa sols un dels elements de l'estratègia política per ajudar a assolir els objectius polítics del moment. Per tant, aquesta font polititzada de l'Administració també fou estudiada i contextualitzada.

¹² MINTEN, Luc. *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1830-1992*. Bruxelles: Archives Générales du Royaume, 1991-1996. 5 vol.

¹³ POPKEWITZ, Tom S.; LINDBLAD, Sverker. «Educational statistics, equity problem and systems of reason: Relations of governing education and social inclusion and exclusion». LINDBLAD, S; POPKEWITZ, T.S. (eds.). *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion an exclusion in international and national contexts*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education, 2001, 331-350.

Tal com es va plantejar també en un altre estudi,¹⁴ la lluita politicoideològica entorn de l'ensenyament primari a la Bèlgica del segle XIX residia en l'origen de la «compartimentació» de la vida social. Al mateix temps, aquesta lluita evidencià una diferència en la visió de l'ensenyament entre el camp catòlic i el no catòlic: en el primer cas, la moralització superava l'adquisició de coneixement; en el segon cas, la relació funcionava a la inversa. Endemés, els catòlics aspiraven, en matèria de política educativa, a una descentralització del poder, mentre que els no catòlics (en particular, l'ala progressista radical del partit liberal) preconitzaven el centralisme de l'Estat nació com a model polític. Per tant, no era casual que deixessin d'aparèixer dades sobre les escoles «lliures» (catòliques) en la informació oficial, quan aquests darrers arribaren al poder l'any 1879.

Com a conseqüència de les noves disposicions, aquestes escoles quedaren fora de l'àmbit de control i de l'aparell de subvenció de l'Estat, i s'actuava manifestament com si no existissin. Els catòlics, en canvi, que s'havien preparat, des de la retòrica entorn de «l'ànima pura dels nens», per a una vertadera «guerra escolar» que transcendia a la vida social, lliurarien una lluita de xifres amb les autoritats, mitjançant tot tipus de publicacions independents, per demostrar la magnitud del seu poder sobre l'ensenyament. D'aquí que, pel que fa referència a la relació amb les dades estadístiques, aquesta lluita escolar també es pugui considerar, al cap i a la fi, com una lluita de l'autoritat per a una memòria nacional homogeneïtzadora, abans que una memòria local i diferenciada. Fos el que fos, el nostre estudi sobre la feminització ha mostrat, com hem dit, que la publicació d'aquest tipus de sèries homogènies de xifres pot ser una mina d'or per a la recerca històrica a llarg termini. Per exemple, sobre la base d'aquestes dades «empíriques», les consideracions estereotipades i sovint també anhistòriques, com seria el «problema» de la feminització en dates recents, perden força ràpidament. Pel que fa a Bèlgica, des de 1898, a l'ensenyament primari hi havia més dones mestres actives de forma continuada que no pas homes mestres (i segons una corba de creixement gairebé lineal). Només al voltant de 1920 es va alentir lleument aquest creixement, la qual cosa segurament tenia relació amb diversos factors socials: la recessió econòmica que hauria de venir, però també la prohibició del matrimoni que es fundava en la participació de les mestres en les escoles catòliques. Òbviament, les dades quantitatives sobre el nombre i la proporció de professores res no

¹⁴ DEPAEPE, Marc et al. *Order in Progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000.

ens diuen del context històric en el qual va tenir lloc aquesta evolució. Així, per exemple, no revelen com es relacionaven les mestres laiques i les religioses en el lloc de treball, fins a quin punt aquesta professió representava per a la dona una possibilitat per ascendir en escala social mitjançant l'ensenyament, i fins i tot per desenvolupar un paper de pionera en l'emancipació des d'una perspectiva feminista... Aquests conceptes, també i sobretot relacionats amb la «paradoxa» pedagògica del feminisme enfront de la feminització —clarament, la creixent emancipació de la dona no ha pogut evitar la distribució de les professions per sexe—,¹⁵sols es poden generar a través de la combinació de tot tipus de fonts.

També ens hem preocupat per la història oral d'homes i dones mestres. Amb aquesta historiografia oral, sense dubte, no hem aconseguit una obra mestra. Per a l'elaboració de la nostra síntesi històrica entorn de la posició social del mestre, que havíem articulats en diversos blocs d'interrogants,¹⁶ podem, per exemple, utilitzar un centenar de testimonis orals, que s'havien recollit anteriorment en el marc de la recerca sobre el desenvolupament de les associacions professionals de professors. I recentment hem extret novament del bagul la tècnica de la història oral per a l'estudi de l'herència pedagògica progressista a Flandes,¹⁷ així com en relació amb la nostra recerca d'elements estructurants dintre l'experiència del passat escolar.¹⁸ Tornarem més tard sobre aquestes dues qüestions, però deixem ja una cosa clara: els testimonis orals per si mateixos no són suficients, igual que les estadístiques, per donar respostes pertinents a tots els interrogants que nosaltres plantejem a la recerca. Així mateix, sovint cobreixen determinades zones grises que difícilment apareixen en les fonts escrites (la naturalesa de la relació interpersonal entre els diversos actors de l'ensenyament, per exemple). No obstant això, com a conseqüència del seu caràcter «a posteriori» i de les matisacions inherents (són, després de tot, «construccions» ulteriors sobre un passat que s'ha «esvaït» per sempre),

¹⁵ DEPAEPE, Marc; LAUWERS, Hilde; SIMON, Frank, et al. «Mapa de la Feminización de la Enseñanza Primaria en Bélgica». *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, [La Laguna], 10 (2007), 87-114.

¹⁶ DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «The Social Characteristics of the Belgian Primary Education Teacher in the 20th Century». *Cambridge Journal of Education* [Abingdon], XXVII, 3 (1997), 391-404.

¹⁷ DE COSTER, Tom; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Alternative Education in Flanders (1960-2000). Transformation of Knowledge in a Neo-Liberal Context». *Paedagogica Historica* [Abingdon], 45, 4-5 (2009), 645-671.

¹⁸ DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank; SURMONT, Melanie; VAN GORP, Angelo. «Menschen in Welten. Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule». *Zeitschrift für Pädagogik* [Weinheim/Basel], 52. *Beihft* (2007), 96-109.

han de ser tractades amb la crítica història pertinent. I d'on pot venir aquesta crítica si no és de la confrontació amb altres tipus de fonts? En molts casos, els testimonis orals —com els del nostre estudi sobre l'herència pedagògica progressista— són de fet material autobiogràfic (i, per tant, un parent directe dels documents autobiogràfics) i han de ser contextualitzats com a tal des de les trajectòries de vida dels interessats (en el nostre cas, el grup bastant «especial» d'intel·lectuals d'esquerres dels anys seixanta). Per resumir, és la combinació de múltiples i diversos tipus de fonts el que ofereix les millors garanties per a unes respostes adequades.

EL MANUAL ESCOLAR: DEFENSA DEL VALOR, PERÒ TAMBÉ DE LA HISTORICITAT I CONTEXTUALITZACIÓ D'UNA FONT

Durant la segona meitat dels anys noranta, vàrem invertir grans quantitats de temps i esforç en la interpretació del manual escolar —naturalment, una font de primera fila per a la recerca historicopedagògica—, que, com a tal, també ha estat objecte d'estudi de projectes similars en altres països, propers i llunyans. França, Espanya (amb Amèrica Llatina que segueix la seva empremta), Alemanya i Itàlia avançaren al capdavant. Per altra part, Canadà, on de fet existien tot tipus de semblances amb la situació belga, ha estat un exemple per a nosaltres.¹⁹

Tot i diversos esbossos i estudis preliminars, no havíem aconseguit realitzar el somni d'una base de dades integral almenys de 30.000 manuals utilitzats a Bèlgica per a l'ensenyament primari i secundari en el període anterior a la Primera Guerra Mundial. La nostra manera de treballar es desviava del mètode defensat habitualment en l'àmbit internacional. Evidentment, pel contacte animat amb els nombrosos manuals escolars —en el nostre repertori en vàrem descriure quasi 4.000 títols—, tan sols afegíem índexs als fitxers de manuals publicats. Segons la nostra opinió, una simple llista d'autors havia de ser suficient per a l'usuari. Els índexs de matèries presenten, de fet, l'inconvenient que funcionen amb categories suprahistòriques (i, en conseqüència, anhistòriques). No és sols el cas de l'indicador de les anomenades disciplines que figuraven en els manuals escolars, sinó també la introducció dels nivells

¹⁹ DEPAEPE, Marc; D'HOKER, Mark; SIMON, Frank. *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire. Belgische leerboeken 1830-1880. Repertorium*. Bruxelles: Algemeen Rijksarchief / Archives Générales du Royaume, 2003. 2 vol.

d'ensenyament als quals anaven destinats els manuals. Per començar amb això darrer: generalment, per fer aquesta distribució, partim de la situació existent (per exemple, l'ensenyament preescolar, l'educació primària, secundària, tecnicoprofessional, superior i universitària), però aquesta categorització és inevitablement «contemporània» per naturalesa. S'ha imposat des del present al passat, i ha deixat de costat, per aquest motiu, el procés històric de la formació d'aquests nivells d'ensenyament. El mateix s'aplica als límits entre les disciplines científiques i les seves respectives transposicions didàctiques a l'ensenyament. Quan proclamem això des de termes induïts per una perspectiva contemporània a categories suprahistòriques, no veiem el desenvolupament, les formes i els moviments o girs paradigmàtics que han experimentat al llarg del temps dintre aquesta categoria superior general, ni les diferenciacions que s'han manifestat en l'espectre dins el camp disciplinari de concepció monolítica d'aquesta categoria superior. Per parlar d'un exemple concret: podem reunir sota el mateix i únic denominador «religió» categories com «història bíblica», «litúrgia», «croada eucarística», «dogmàtica», «teologia», «catecisme», etc.? Segons el nostre criteri, allò que els autors de manuals escolars pretenien amb la seva obra es pot deduir sempre a partir del títol i el subtítol, sobretot pel que fa referència a la producció del segle XIX. Quan aquests títols poden ser interpretats de manera electrònica (per exemple, mitjançant el registre en CD-ROM), basta tenir un poc d'habilitat per descompondre'ls amb una funció de cerca. Així mateix, això exigeix, endemés de certa flexibilitat, un coneixement suficient de les coses per a l'usuari, i a vegades no tenim aquest coneixement, tant sobre la tecnologia com sobre el contingut. Qui desitgi utilitzar els manuals escolars a efectes historicopedagògics, ha de tenir uns coneixements previs suficients. De fet, hauran de ser capaços de desenvolupar una problemàtica adequada respecte a aquestes fonts. Aquesta no els arribarà imposada fonamentalment pel material. Potser sí per determinats índexs, tot i que aquests traïxen novament, i sense remei, el programa de recerca dels redactors. Això també ha estat una raó per la qual nosaltres finalment hem renunciat a fer-ho.

Amb aquesta perspectiva decididament «històrica», no ens hem fet directament populars en l'àmbit internacional. El grup Patre-Manes, amb el qual hem col·laborat activament des de 2005 (juntament amb col·legues d'Argentina, Colòmbia, Mèxic, Portugal i Espanya), seguia sense problemes, per raons comprensibles, el sistema espanyol Manes, que era en si mateix una còpia del sistema francès Emmanuelle, que naturalment ha suscitat les degudes preocupacions per a la introducció de les nostres dades en aquestes bases de dades internacionals. En el context de països on l'ensenyament ha estat fortament «centralitzat», on

els manuals escolars han fet un paper clar en la construcció del nacionalisme en funció de l'Estat nació, treballar amb determinades categories limitades, i potser limitants, és tal vegada molt més factible. El nombre de manuals publicats tampoc no és excessiu, de manera que el fitxer de manuals escolars (també estadístic) és en tot cas més manejable que a Bèlgica. Això de banda, això mateix serveix per a molts països llatinoamericans —pensem en el reeixit projecte *Histelea* a Argentina, o els instruments de treball que han aparegut a Mèxic amb el CIESAS— que han recorregut, en la matèria que ens ocupa, un llarg camí. No obstant això, és a Itàlia on previsiblement els esforços internacionals relatius a la interpretació històrica del manual escolar es concentraran en el futur, allà sembla que s'han pronunciat —potser més per motius pragmàtics que fonamentals— en favor de la perspectiva «històrica» que sempre hem defensat.

Si tot això portarà, en l'àmbit internacional, a una millor recerca historico-pedagògica del manual escolar encara queda per veure. Tal com nosaltres, entre altres, hem manifestat en repetides ocasions en el marc de la *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* a Ichenhausen (Alemanya), aquest tipus de recerca comporta molt més que la simple descripció del mateix contingut dels manuals escolars. Aquí tampoc no ens podem permetre, de cap manera, restar presoners d'una única font, per molt rica i important que pugui ser. Qui vol conèixer a través del manual escolar la història de les pràctiques pedagògiques i didàctiques a la classe, no pot prescindir de la literatura existent i de les fonts clàssiques de les quals hem fet esment en aquest article.

Això val sens dubte per als que volen situar la pràctica docent en el seu context social més ampli. Podem esmentar a tall d'exemple en aquest sentit les nostres temptatives d'interpretació del manual escolar (i de les cançons escolars que servien de vegades de substituïts quan faltaven els veritables manuals) en el context colonial del Congo belga.²⁰ Aquí van fer un paper fonamental les estadístiques, les publicacions oficials, les declaracions d'intencions pedagògiques obligades o no, els informes d'inspecció i les cròniques que es van obtenir dels arxius de les congregacions d'ensenyament implicades, així com documents autobiogràfics —cartes dels missioners, per exemple— i els testimonis orals d'aquells que han hagut d'experimentar l'ensenyament colonial.²¹

²⁰ DEPAEPE, Marc; BRIFFAERTS, Jan; KITA KYANKENGE MASANDI, Pierre; VINCK, Honoré. *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*. Leuven: Leuven University Press, 2003.

²¹ VINCK, Honoré; BRIFFAERTS, Jan; HERMAN, Frederik; DEPAEPE, Marc. «Expériences scolaires au Congo Belge. Étude explorative». *Annales Aequatoria*, 27 (2006), 5-101.

Tot això no sorprendrà l'investigador històric. Com a fet social, l'ensenyament es produeix no sols en l'àmbit de la classe, sinó que estava, tal com hem manifestat aquí en relació amb les estadístiques, molt clarament integrat en el marc politicoideològic al segle XIX. Potser és més cridanera la comprovació que la conclusió anterior també és vàlida per als que volen estudiar la història de la pràctica de l'ensenyament (la pràctica escolar en si mateixa) com un fenomen relativament autònom. Referent a això, no hem d'esperar d'una anàlisi de contingut dels manuals escolars en si (en categories preestructurades o no) una (re)construcció fidel del passat pedagògic a la classe, ni molt menys un esbós de teorització sobre aquest. Com tampoc no podem partir del coneixement que la mare, en gairebé totes les lliçons del món, netejava la vaixel·la, mentre que el pare s'asseia a llegir el diari...²²

Com a complement del nostre estudi sobre la posició social del professor, volíem saber, entre altres coses, a què s'assemblaven concretament les seves actuacions quotidianes en el terreny de treball. La nostra sospita, que després va ser confirmada, era que s'havia d'observar aquí una mesura molt important de continuïtat, cosa que, d'altra banda, altres autors, tant als Estats Units com a Europa, ja havien demostrat anteriorment. L'estudi que es va publicar sobre aquest tema, el 2000,²³ es basava en molts de tipus de fonts variades que havíem preparat en els diversos instruments de treball. No obstant això, les revistes s'enaltiren de nou —i això era únic— com la «mare de totes les fonts historico-pedagògiques». En relació amb tres períodes clau (els anys 1880, 1930 i 1960), contrastarem entre ells una sèrie de revistes seleccionades per nosaltres (sobre la base dels eixos catòlics enfront de no catòlics, conservadors davant moderns, neerlandòfons davant francòfons) amb la tècnica esmentada anteriorment de *close reading*. I què esbrinem? Dins tots aquests diferents contextos, hi havia una línia de continuïtat molt potent en termes de comportament educatiu i docent. Amb la combinació d'allò que és «pedagògic» amb allò que és «didàctic» pensem haver aportat un valor afegit als estudis existents sobre l'anomenada «*grammar of schooling*» (gramàtica de l'escolarització). Aquests havien apuntat, efectivament, a les estructures històriques persistents de l'ensenyament, però

²² DEPAEPE, Marc; VAN GORP, Angelo. «Introduction: in search of the real nature of textbooks». VAN GORP, Angelo; DEPAEPE, Marc (eds.) *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2009, 16-23.

²³ DEPAEPE, Marc et al. *Order in Progress. Everyday education practice in primary schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000.

deixaven de banda, en la nostra opinió massa sovint, la semàntica pedagògica que impregnava aquesta gramàtica didàctica.

Tanmateix, aquesta preferència confessada per les revistes pedagògiques davant els «turns» en voga, tal com l'estampida cap a allò que és visual,²⁴ no sempre se'ns va agrair. Referent a això, fins i tot se'ns va acusar d'«iconofòbia».²⁵ ¿Havíem valorat erròniament algunes d'aquestes «modes» o «tendències», o fins i tot havíem passat per alt alguns autèntics paradigmes?

FONTS MATERIALS DE L'ENSENYAMENT: QUELCOM MÉS QUE ARTEFACTES TRET DE LA MEMÒRIA EDUCATIVA

A principi de la primera dècada del segle XXI, les «materialities of schooling» (materialitats de l'escolarització) rebien cada vegada més atenció per part dels investigadors.²⁶ No és una sorpresa constatar que la Societat d'Història de l'Educació Alemanya i la Societat d'Història de l'Educació del Regne Unit organitzaren l'any 2009 un congrés sobre aquest tema.²⁷ Al cap i a la fi, es tractava aquí d'una amalgama d'«artefactes», reminiscències d'un passat pedagògic (generalment «escolar»), que tenien sovint un significat simbòlic: bancs d'escola, pissarres, guix per a les pissarres, plomes, tinters, esborradors de pissarra, gravats i cartells murals i altres decoracions per a les parets, com les fotos del rei i la reina, banderes, crucifixos, pesos i mesures, però també dibuixos i treballs dels nens, quaderns i motxilles, guardapols, sabetilles d'esport, instruments i equipaments de gimnàstica, el timbre o la campana de l'escola i així successivament. Molts d'aquests elements han estat recollits des dels anys setanta i

²⁴ CATTEEUW, Karl; DAMS, Kristof; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium: A first assessment of unused sources». MIETZNER, U.; MYERS, K.; PEIM, N. (eds.), *Visual history. Images of education*. Oxford: Peter Lang, 2005, 203-231.

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

²⁶ LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

²⁷ Die Materialität der Erziehung. Zur Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Objekte, Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Marbach am Neckar, 21-23 de setembre de 2009; «Putting Education in its Place». Space, place and materialities in the History of Education», Annual Conference, History of Education Society, UK, 4-6 de desembre de 2009, University of Sheffield.

vuitanta i estan conservats i exposats en museus escolars, que han proliferat com bolets en les darreres dècades del segle passat.

Recollir aquests materials és sens dubte important, igual que la creació d'unes competències museístiques en aquest camp, però no ha de degenerar cap a un «mirar-se el melic» nostàlgic, l'aspiració narcisista en el temps «d'abans» (on aquest «abans» coincideix generalment amb el període de la pròpia infància). Que hàgim de generar ingressos, tal com passa actualment en diverses parts d'Alemanya, mitjançant les visites de gent gran per gaudir al museu tot jugant a l'«escola d'abans», és com a mínim preocupant. Segons el nostre parer, el programa de continguts dels museus s'ha de basar, en tots els casos, en la recerca científica, per exemple, de les universitats —una posició que nosaltres mateixos hem intentat portar a la pràctica a Flandes mitjançant la nostra contribució des de fa molts anys a les exposicions temàtiques anuals del Museu Municipal de l'Ensenyament d'Ypres, que es va fundar el 1990. En el marc de la interpretació de les fonts materials, participem també en un projecte referent als cartells murals (sovint el complement viu dels manuals escolars), per al qual desenvoluparem un programa d'inventari electrònic. Més endavant, portarem a terme un estudi sobre aquests cartells murals, i el mateix va passar en referència als quaderns escolars i bancs escolars.²⁸

Però la recerca històrica és més que una recerca de la font «definitiva». Amb un gest de complicitat cap al nom d'un conegut cafè de Brussel·les (De Ultieme Hallucinatie) amb estil de la Belle Époque, on se celebren moltes de les nostres discussions, ens atreviríem fins i tot a afirmar que aquesta recerca de la font definitiva té quelcom de «darrera al·lucinació».²⁹ Una nova mirada cap a la historiografia pedagògica mai no pot procedir de les pròpies fonts, qui roman presoner de les seves fonts produeix treballs que són forçosament molt descriptius i inclouen explicacions «des de les fonts». Però és això el que necessita la historiografia pedagògica contemporània? L'any 1996, Tenorth³⁰ elogiava el «treball

²⁸ HERMAN, Frederik, et al. «Remembering the Schoolmaster's blood-red pen. The story of exercise books and the story of children of the time». *History of Education & Children's Literature* [Macerata], 2, 2 (2008), 351-375; HERMAN, Frederik; VAN GORP, Angelo; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. «At the School Desk: Discourses on School Furniture in Brussels and the surrounding area (1900's-1950's)», no publicat «Putting Education in its Place». Space, place and materialities in the History of Education», Annual Conference, History of Education Society, UK, 4-6 de desembre de 2009, University of Sheffield.

²⁹ LIVINGSTONE, David. *Putting Science in its Place: Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

³⁰ TENORTH, Heinz-Elmar. «Lob des Handwerks. Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland». *Paedagogica Historica* [Gent], 32 (1996), 343-361.

manual» en la història de l'educació, és a dir, el tractament pacient de les fonts, però, al mateix temps, denunciava la falta de contingut teòric en aquesta disciplina. En aquesta crítica, al cap i a la fi, ens podem reconèixer fàcilment. No és la font el que trobem a l'inici de l'operació historiogràfica (segons un concepte de Certeau³¹) sinó l'interrogant de la recerca, i és aquest interrogant el que és decisiu per a la utilització de les fonts (pel que fa a nosaltres, d'una pluralitat de fonts). A més, la resposta a l'interrogant de la recerca no depèn únicament ni tampoc principalment de les fonts utilitzades, sinó de la interpretació (hermenèutica) que es fa del passat sobre la base d'aquestes fonts. I això esdevé mitjançant un complet arsenal d'instruments: conceptes, teories, paradigmes, etc. Tal vegada seria millor, en lloc de debatre quina és la millor font, centrarse en aquest aspecte teòric de la historiografia pedagògica. Com que, tal com també recalca Tenorth, el desenvolupament teòric dintre la història de l'educació és, generalment, més aviat mediocre. Com a molt trobem algunes teories d'«importació» (com per exemple, la normalització de Foucault), però des de dintre cap a fora encara no s'han elaborat gaire conceptes. I és precisament aquí on hem volgut arribar a través del nostre estudi de les pràctiques diàries, així com a través de la nostra interpretació de la noció de «pedagogització».³²

EL PAPER DE L'ESPAI FÍSIC EN EL PROCÉS DE MODERNITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT A PARTIR DE LA REFORMA PEDAGÒGICA

La tardor de 2009 hem tingut l'oportunitat de definir aquest paper a partir de la història del perfil físic de l'escola Decroly, que al llarg del segle XX va esdevenir el nucli del moviment per la reforma pedagògica a Bèlgica.³³ L'École de l'Ermitage de Decroly —que es presentava amb l'eslògan d'«école pour la vie, par la vie»— es trobava situada originalment en una petita casa burgesa al centre d'Elsene-Ixelles. El nombre d'alumnes va créixer molt aviat i es va haver

³¹ DELACROIX, Christian, et al. (dir.), *Michel de Certeau, les chemins de l'histoire*. Bruxelles: Complexe, 2002.

³² DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank, «Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación», *Espacios en blanco* [Tandil], 18 (2008), 101-130.

³³ HERMAN, Frederik; VAN GORP, Angelo; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. «Auf den Spuren des Diskurs - Traum und Wirklichkeit der Architektonischen Formgebung in Decrolys Ermitage». Ponència inèdita a Die Materialität der Erziehung. Zur Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer Objekte, secció de recerca de la història de la pedagogia de la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Marbach am Neckar, 21-23 de setembre de 2009.

de trobar una alternativa per a aquest espai, que havia quedat massa petit. Decroly i el seu entorn van traslladar aleshores l'escola l'any 1927 a la Vil·la Montana d'Ukkel (als afores de Brussel·les), on l'escola encara es troba actualment. Gràcies a una pragmàtica reforma de la propietat (amb la incorporació de diversos edificis nous), l'escola Decroly va anar adoptant l'aspecte d'una escola tradicional, un fet que tal vegada es podria qualificar de «modernització regressiva».³⁴ En tot cas, la vil·la va anar perdent la seva funció d'edifici escolar «integrat», en què un sol immoble allotja tots els diferents elements escolars. Actualment la vil·la acull, entre d'altres, una biblioteca escolar, diversos despatxos, sales de professors i la cuina al soterrani. Tot plegat, això li dona avui un aspecte més d'edifici administratiu que no d'un centre d'activitats docents i d'aprenentatge (Vegeu les imatges 1 i 2).

Diverses fonts documentals, com ara algunes postals, per exemple una de l'any 1927, mostren la nova orientació «cinètica» d'aquest entorn escolar. L'assistència a l'escola es representava en diversos indrets com una tríade de «joc, treball i estudi». En part es va trencar amb l'estreta concepció de l'ensenyament (com ara les classes amb el professor al davant dels alumnes) i amb el lloc on això havia de tenir lloc, és a dir, l'aula. En part només, perquè així i tot s'hi continuaven posant en pràctica situacions escolars de caire més aviat tradicional (Vegeu les imatges 3 i 4).

De les diverses fonts es desprèn que tot el recinte escolar s'utilitzava com una extensió de l'aula, un espai que es reservava en ocasions excepcionals a un grup d'alumnes determinat i en el qual es duïen a terme sobretot activitats de caire tradicional. En una de les filmacions això s'expressa emfàticament amb l'afirmació que «l'aula és a tot arreu».³⁵ Aquesta visió es basa en el concepte de l'«escola maximitzada».³⁶ Tot l'edifici i el jardí eren un formiguer d'activitat. Els infants no seien «tancats» dins l'aula. De les publicacions escolars, les filmacions i els butlletins de notes també podem deduir que els infants visitaven sovint edificis en construcció de la ciutat. D'aquesta manera s'explicitava la connexió amb el món exterior. Els murs que separaven l'aula de la resta de l'edifici escolar i del seu entorn s'enderrocaven, així, de manera figurativa (Vegeu les imatges 5 i 6).

³⁴ El nostre agraïment a Hans Ulrich Grunder, ponència a Marbach.

³⁵ *Pour la vie, par la vie*, pel·lícula sonora (1930) de Suzanne Decroly i Valérie Decordes.

³⁶ VAN GERREWEY, Christophe. «De elementen van de school-als-wereld». VAN DEN DRIESCHE, M.; VERSCHAFFEL, B. (coord.). *De school als ontwerppogave: schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*. Gent: A&S/Books, 2006, 132.

L'ordenació i la decoració de les «aules», però, també se sotmetien a una clara escenificació. Tant a les diverses fotos com a les filmacions criden l'atenció les parets «plenes de murals». La configuració del conjunt canviava segons l'activitat en qüestió. Quan els alumnes feien exercicis individuals als quaderns, les taules es disposaven en una ordenació més aviat convencional (en fileres). Amb l'agrupació de totes les taules es creava una gran plataforma de treball entorn de la qual els alumnes feien experiments, treballs manuals, etc. Les classes tenien, doncs, dues cares: la d'una aula convencional i la d'un taller. Al nostre parer, aquesta darrera funció estava més relacionada amb les activitats dels alumnes que no pas amb el caràcter flexible o multifuncional de l'espai. Aquest caràcter multifuncional semblava més aviat una necessitat imperiosa a causa de l'evident manca d'espai. L'aula, precisament per aquesta manca d'espai, havia de ser un lloc on els infants poguessin jugar i estudiar.

A MANERA DE CONCLUSIÓ: EL FINAL MÉS ENLLÀ DE LA ICONOFÒBIA...

No hi ha cap font definitiva, com tampoc no existeix cap interpretació o explicació definitiva. No ha existit mai. Així, en l'àmbit de la psicologia, les interpretacions psicoanalítiques i conductistes, entre d'altres, han estat molt en voga. Ara han desaparegut en favor dels patrons explicatius neurològics, que són bàsicament de naturalesa reduccionista. La neurobiologia i la psicologia cognitiva aporten avui el repertori de conceptes. Les interpretacions i els relats de «common sense» (sentit comú), com en la nostra disciplina, són titllats de deficientes, i es remeten a la «psicologia popular» (que per a sùmmum de la ironia va ser desenvolupada per Wundt, el pare fundador de la psicologia experimental).

El posicionament iconofòbic que se'ns ha atribuït no té, per tant, a penes fonament i potser s'hagi originat en un entusiasme excessiu (l'impuls del «descobriments») dels nostres «querellants» per treballar amb aquestes anomenades noves fonts.³⁷ No oblidem que la fotografia té una llarga tradició en la cons-

³⁷ MARGOLIS, Eric; FRAM, Sheila. «Caught napping: Images of surveillance, discipline and punishment on the body of the school child». *History of Education Journal*, 36, 2 (2007), 200 i 209. Va dir-se que érem «critics of the importance of the visual and notions of hidden curricula», ens van retreure haver afirmat «that photographs are of little use to historians of education seeking to understand how 'reality' is created, favoring instead the press». DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 25 (2006), 295 va afirmar: «La crítica más demoledora proviene de cuatro

trucció teòrica i en l'anàlisi, d'altra banda amb una varietat d'aproximacions metodològiques que de fet requereixen ser agrupades. Mai no hem dit que no es pugui o no s'hagi d'utilitzar cap font iconogràfica. Tan sols hem indicat que la fe en l'omnipotència d'aquesta font pot portar a interpretacions unilaterals i de vegades mancades de context. Molt més que la font escrita, la font visual requereix una anàlisi discursiva, la que del cert s'aplica també a les fotografies. En aquest cas, el que és únic, concret, casual, però també la posada en escena, són radicalitzats i «absolutitzats» pel mitjà. Però poca interpretació es pot fer d'aquestes fotografies i pel·lícules sense el missatge que porta l'exposició. Pel que fa a la nostra recerca sobre la història de la classe, trobem tant imatges caricaturesques de la literatura novel·lesca, com imatges documentals i publicitàries i, per tant, missatges que «s'havien obtingut de la vida», d'allò quotidià. Però se sobreentén que aquestes imatges eren les «dels diumenges» (en el sentit que voldrien presentar la realitat des de la perspectiva més afavoridora possible). Però això no impedeix que el mitjà en si també pugui prendre's seriosament i que no sols el missatge hagi de ser problematitzat o qüestionat com un tema per a la recerca històrica. Utilitzant una varietat de fonts, un està més ben equipat per distanciar-se del relat de l'actor original, per poder investigar millor aquest relat «en moviment» i per modificar l'essència del propi relat, la pròpia interpretació. La ironia de la història és que nosaltres, en ocasió de l'organització de l'ISCHE XX a Flandes el 1998, precisament vam voler donar un impuls a la valoració de les fonts visuals dins la historiografia pedagògica internacional. Posteriorment i fins avui, també nosaltres hem utilitzat aquestes fonts de manera efectiva per a la nostra recerca.³⁸

Com a tothom, ens disgusta que se'ns faci retret d'alguna cosa injustament. Per donar satisfacció als nostres oponents, podem fer ús aquí de les seves pròpies armes per refutar una proposta obstinada: en la historiografia canonitzada de l'escola a l'aire lliure, preval la idea que les renovacions que s'han efectuat a l'edifici de l'escola han modificat dràsticament la pràctica de l'ensenyament.

autores belgas... que sostienen que el análisis de las fotografías escolares, tanto de una perspectiva realista como desde otra simbólica, no aporta nada al conocimiento de esta caja negra que es el aula (...). Negando, en general, que las fotografías pueden 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 generales, éstas serían siempre periféricas y ya conocidas a través del estudio de otros documentos de la historiografía educativa».

³⁸ DEPAEPE, Marc; HENKENS, Brecht. «The History of Education and the Challenge of the Visual». *Paedagogica Historica*, [Gent], 36 (2000), 11-17; DEVLIEGER, Patrick, et al. «Visualising disability in the past». *Paedagogica Historica*, [Abingdon], 44 (2008), 747-760.

A una arquitectura progressista li correspon una pedagogia progressista. Prova d'això és el llibre que es va publicar el 2003 titulat *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, de Châtelet, Lerch i Luc.³⁹ Aquest llibre és el resultat d'un col·loqui internacional interdisciplinari sobre la història de les escoles a l'aire lliure que es va celebrar a París el desembre de 2001 i al qual tinguérem una activa contribució.⁴⁰ Desgraciadament, aquesta no va evitar que al congrés ocupessin una posició central qüestions i temes de recerca, inspirats en algunes assumpcions no problematitzades procedents del discurs propi del moviment, que han estructurat, i tal vegada normalitzat, el llibre tant de forma literal com figurativa. Per exemple, que les escoles a l'aire lliure haurien estat «laboratoires d'expériences pédagogiques» (laboratoris d'experiments pedagògics), dels quals es derivava de forma automàtica la renovació de l'ensenyament; o que a l'arquitectura d'aquestes escoles s'associaven també conseqüències favorables en el pla pedagògic i didàctic. L'«originalitat» i l'«amplitud» del concepte de l'escola a l'aire lliure —ja que durant molt temps és el que ha estat en molts països— il·lustrades, per dir-ho d'alguna manera, per les fonts de llavors, a penes es qüestionaven en la majoria de les contribucions del llibre. El que encara preval és una creença, gairebé ingènua, en l'escola a l'aire lliure com a instrument de progrés. No obstant això, qui observa la realitat contextualitzada des de la historiografia pedagògica, veu que, de fet, les «imatges parlen per si mateixes»: ensenyament absolutament clàssic amb més aire... Iconòfobs o iconòfils, poc importa, mentre els resultats de la recerca siguin vàlids.

³⁹ CHÂTELET, Anne-Marie; LERCH, Dominique; LUC, Jean-Noel (dir.). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*. Paris: Éditions Recherches, 2003.

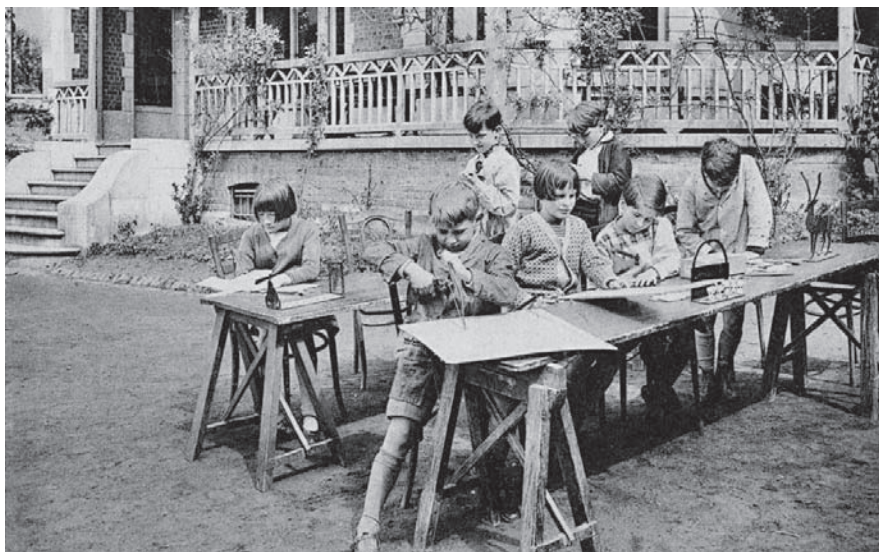
⁴⁰ DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Les écoles de plein air en Belgique. Un phénomène historique-pédagogique mineur, reflétant des processus socio-historiques majeures? Open-Air Schools in Belgium. A marginal phenomenon in educational history reflecting larger social and historical processes?». CHÂTELET, A. M.; LERCH, D.; LUC, J. N. (dir.). *L'école de plein air... Op. cit.*, 80-95.



Imatge 1. Vil·la Montana, poc després de la mudança (1927)



Imatge 2. La vil·la, centre administratiu de l'escola (any 2008)



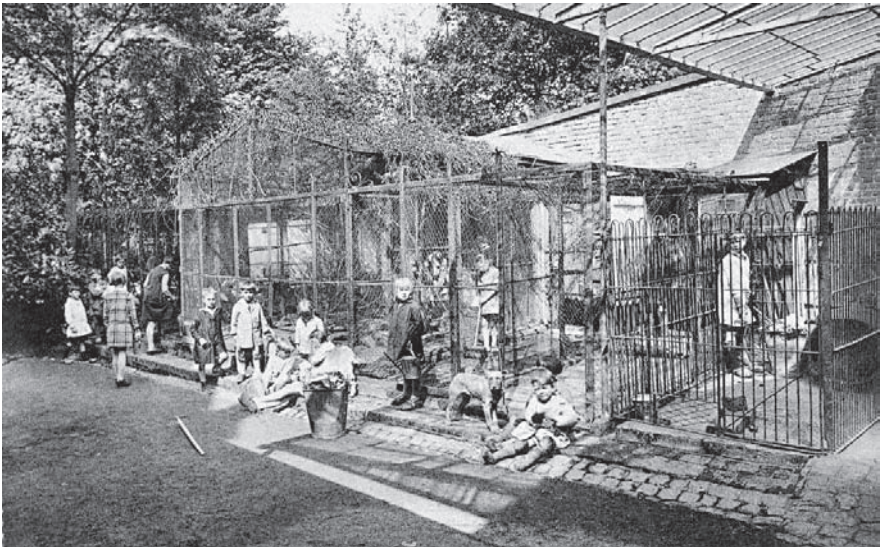
Imatge 3. Treballant amb fusta al jardí (targeta postal)



Imatge 4. Treballant amb els quaderns d'observació (targeta postal)



Imatge 5. Modelatge amb argila (targeta postal)



Imatge 6. Abastament dels animals de l'escola (targeta postal)