

En el “Colegio de Ciencias Morales”: espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana¹

Inside the ‘School for Patriots’:
or Spaces, Senses and Emotions in
the History of Urban Education²

Ian Grosvenor

Escuela de Educación, Universidad de Birmingham, Inglaterra.

i.d.grosvenor@bham.ac.uk

Resumen

¿Cómo era realmente el pasado? En la larga trayectoria de la escritura histórica, la idea de que el objetivo de los historiadores es asomarse a los modos de vida de otros tiempos es relativamente nueva. Es sólo en las últimas cuatro décadas que los historiadores han buscado reconstruir las vidas de la gente común en el pasado; recientemente, además, han explorado sus pensamientos, miedos, recuerdos, y hasta sus sensaciones físicas y sus más íntimas emociones. El reto como siempre para los historiadores es el de las fuentes disponibles y en años recientes los historiadores de la educación han hecho un uso imaginativo de la historia oral, las imágenes, la cultura material y las técnicas antropológicas. Además han ido más allá de lo habitual en la práctica historiográfica al examinar los campos de la producción y el consumo del conocimiento, las incertidumbres de la memoria y la psicología.

¹ Traducción al castellano de Alonso Santamaría; revisión por Ariadna Acevedo. Las citas a otros autores han sido trasladadas al castellano por el traductor excepto en los casos de las novelas de Martín Kohan, José Saramago y Charles Dickens, así como el relato autobiográfico de Walter Benjamin, para los cuales el texto ha sido recuperado de las respectivas ediciones en castellano aquí citadas. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como conferencia en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana que tuvo lugar en Toluca del 5 al 9 de mayo de 2014.

² N. del E. *School for Patriots* es el título de la traducción al inglés de la novela argentina *Ciencias Morales* de Martín Kohan (2007). El autor de este artículo leyó la siguiente edición: Martín Kohan (2012), *School for Patriots*, traducción de Nick Castor, Londres, Serpents' Tail.

Este artículo explora cómo los historiadores de la educación pueden adentrarse en los espacios, los sentidos y las emociones de la vida escolar.

Palabras clave: práctica historiográfica, historia de los sentidos, giro espacial, emociones

Abstract

What was it really like in the past? In the long trajectory of historical writing, the idea that the goal of historians is to provide a window on the ways of life of another time is relatively new. Only in the last four decades have historians sought to reconstruct the lives of ordinary people in the past; and more recently they have also explored their thoughts, fears, memories, and even their physical sensations or innermost feelings. The challenge as ever for historians has been one of available sources and in recent years historians of education have made inventive uses of oral histories, images, material culture, and anthropological techniques. They have additionally pushed the issue of sources beyond common historical practice to examine the fields of knowledge production and consumption, the uncertainties of memory, and psychological studies. This article will explore how historians of education can delve into the spaces, senses and emotions of schooling.

Keywords: historical practice, sensory history, spatial turn, emotions

Introducción

...ella, la preceptora, que es aquí la que observa, se siente de pronto observada. Al principio no detecta quién es el que la mira, pero se sabe mirada sin dudas... levanta los ojos con la clara decisión de encontrar esos otros ojos. Y el que la mira, desde su banco, no es otro que Baragli. Baragli la mira, y con fijeza, aunque también con una expresión de indolencia que podría tomarse por insipidez... y, no obstante, María Teresa está segura, no hay plena inocencia en esos ojos... Es evidente que Baragli la mira en demasía, demasiado tiempo, demasiado fijamente. Lo hace, pese a todo, con tal astucia, que bien podría alegar, llegado el caso, que su mirada estaba perdida, que no miraba nada en particular, que miraba el pizarrón o la pared o el techo, que en sentido estricto miraba al frente y esa actitud es de por sí la más inobjetable, y que no es su culpa si en el frente se encuentra ella (Kohan, 2007: 43-44).

¿Cómo era realmente el pasado? Esta es una pregunta que a los no historiadores podría parecerles el centro de la práctica histórica: el realmente conocer y comprender el pasado en sus propios términos. Sin embargo, en la larga historia de la escritura histórica, la idea de que

el propósito de la historia es asomarse a los modos de vida de otros tiempos es relativamente nueva. De hecho, sólo en las últimas cuatro décadas los historiadores más ambiciosos han estado motivados por la pregunta: ¿Cómo fue *en realidad*? Estos historiadores han acometido con determinación la tarea de rescatar la vida pasada de la gente común de lo que el historiador marxista inglés E. P. Thompson llamó “la enorme condescendencia de la posteridad” –tratando de reconstruir sus pensamientos, memorias, emociones y hasta sus sensaciones físicas– (Thompson, 1968: 13). Imbuido de compasión y ofreciendo una narrativa que reconoce y dignifica lo ordinario, este acercamiento al pasado ha provocado debates dentro de la historia de la educación. Un ejemplo notable es el ensayo de 1992 de Harold Silver “Conocer y desconocer en la historia de la educación”, donde el autor observó críticamente: “es difícil creer que los historiadores no han hecho el menor intento para reconstruir el salón de clase, la cultura del salón de clase, las relaciones sociales dentro del salón de clase” (Silver, 1992: 105). La observación de Silver apareció en un momento en que en la mayoría de las publicaciones con descripciones del sistema educativo y narraciones sobre las escuelas, el salón de clases se presentaba como un elemento central. En otras palabras, se reconocía la importancia del salón de clase, pero la práctica, culturas y significado de los salones de clase del pasado, y cómo los vivían los niños y maestros, no se habían explorado en forma sistemática.

Los últimos veinte años han visto diversos intentos de abordar la preocupación de Silver. Se han tomado en cuenta los debates metodológicos de la historiografía y se han planteado preguntas que surgen con el análisis discursivo de textos, imágenes y escritos autobiográficos en un intento por acercarse más a las experiencias cotidianas de la escuela moderna.³ El reto para los historiadores, como siempre, ha sido el de las fuentes disponibles y en los años recientes los historiadores de la educación han hecho un uso creativo de testimonios orales, imágenes y objetos materiales con la intención de acercarse más a las experiencias de niños y maestros del pasado. Sin embargo, el deseo de acercarse más a “cómo era en realidad” ha llevado el asunto de las fuentes más allá de las prácticas históricas comunes, conduciendo al historiador hacia los campos de la producción y el consumo de conocimiento así como a la incertidumbre de la memoria.

³ Véanse, por ejemplo, Rousmaniere (1997); Rousmaniere, Dehli y Ning de Conick-Smith, (eds.) (1997); Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, (eds.) (1999); Depaepe *et al.* (2000); Grosvenor y Lawn (2001a); Lawn y Grosvenor, (eds.) (2005); Escolano, (ed.) (2007); Rockwell (2007); Popkewitz (ed.) (2013).

Los espacios educativos

Algunos historiadores se han concentrado en el examen espacial de las escuelas y salones de clases del pasado, fijando su atención en el modo en que estaban diseñados los espacios educativos y la manera en que "lo inflexible de la tecnología material" daba forma a la función. Se trata de la tecnología entendida como un conjunto complejo de artefactos y principios, procedimientos y procesos construidos socialmente, ejecutados para realizar un propósito determinado (Lawn, 1999: 75). Este propósito, de acuerdo con Thomas Markus era el control social:

[El control] se encuentra en los edificios que fueron adaptados o construidos con ese propósito, en el espacio creado de este modo y sus contenidos materiales – mobiliario y equipo. Sobre todo, está en el orden impuesto sobre los cuerpos humanos que ocupan este espacio, incluyendo sus mínimos gestos y hasta su mirada (Markus, 1996: 12).

Dentro de este espacio diseñado, se desarrollaron las técnicas pedagógicas y disciplinarias como tecnologías de gobernanza y, por tanto, como hace notar David Hamilton, el salón de clases moderno se inventó, junto con un maestro, mobiliario, textos y ayudas para la enseñanza, como un sitio de producción en masa y de eficiencia social (Hamilton, 1989). La experiencia escolar fue programada en una serie de actividades sistemáticas, ejercicios y movimientos que conformaban cada día escolar de principio a fin, dentro de cada semana del ciclo escolar, para cada año de educación obligatoria. El trabajo tanto de maestros como de los niños estaba regulado por el horario, el reloj y la campana.

En particular, los planes de construcción y los registros de la administración escolar han facilitado a los historiadores reconstruir estas tecnologías de gobernanza y el sistema de valores subyacente así como el ritmo de vida de las escuelas del pasado. Los edificios escolares en sí mismos representan



Figura 1. "El control está en los edificios". *Board School* (escuela local) de Floodgate Street, Birmingham. Reproducción de Catrica (2004). Esta escuela se abrió en 1891 y tenía cabida para más de mil estudiantes (Grosvenor, 2014).

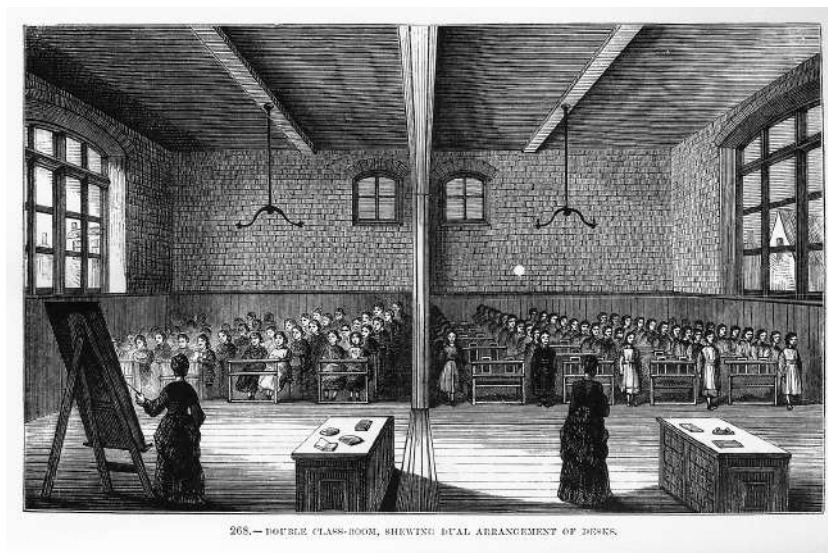


Figura 2. "Técnicas pedagógicas victorianas y prácticas disciplinarias". Reproducción en Robson (1972, e.o. 1874: 378).

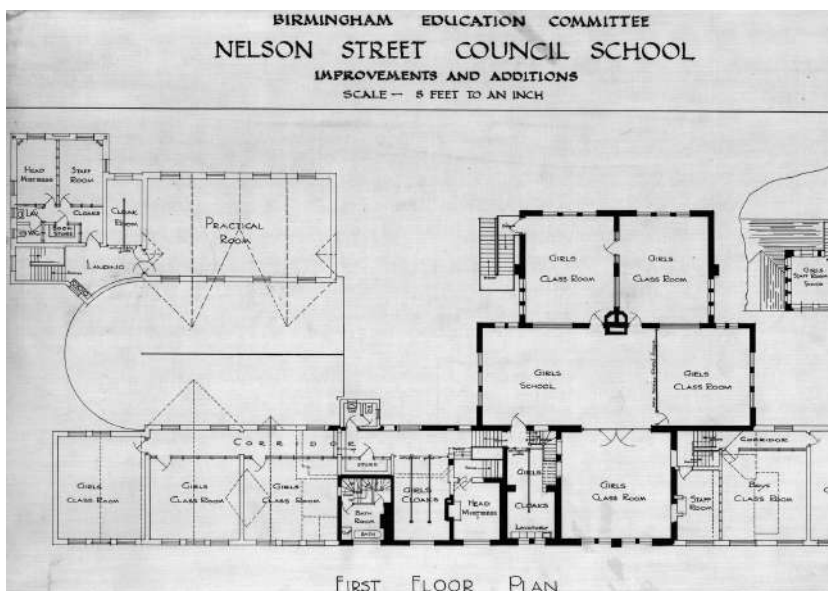


Figura 3. "Crónicas del Cambio". Plano para reforma de un edificio, Escuela del *Nelson Street Council*, Birmingham, Archivos de la ciudad de Birmingham.

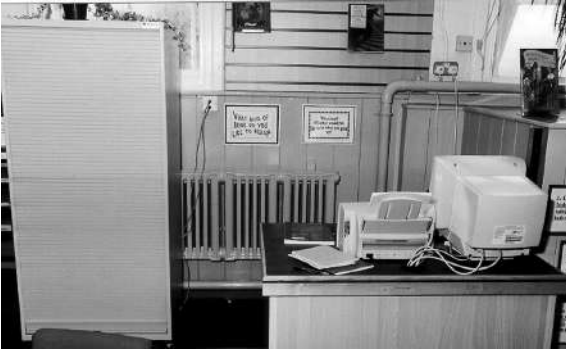


Figura 4. "El avance del estado de bienestar y del registro de la evaluación". Un aula en la *Infant School* (escuela preescolar y primaria) Prince Albert Junior, Aston Birmingham, 2001.

crónicas de cambio y de uso, y están conformados por las ideas y las prácticas educativas. Las huellas que deja el uso, las remodelaciones de los edificios, los planes en contraposición con los usos que ocurren de facto, la reglamentación nacional y local, todos influyen sobre los sitios escolares y las pruebas están aún disponibles para ser recuperadas y estudiadas (Grosvenor y Lawn, 1999 y 2001b). El cambio es más evidente en aquellos lugares donde un cambio en el discurso educativo ha tenido un impacto material.

Por ejemplo, el surgimiento del registro de las políticas del estado de bienestar y sus evaluaciones llevaron a un aumento en el papel utilizado que a su vez generó demanda por archiveros, folders y espacio de almacenamiento, lo que permitió a los fabricantes de equipo de oficina vender a las escuelas soluciones creadas en otros ámbitos; mientras que el incremento del trabajo en equipo y proyectos generó demanda por equipos de reproducción, tales



Figura 5. "Muy poco cambio en la apariencia de las escuelas a lo largo del tiempo". Clase de matemáticas, *Comprehensive School* (escuela pública) de Queensbridge, Birmingham, 2001. Reproducción de Catrica (2004).

como las fotocopiadoras, y nuevos espacios para almacenarlos y utilizarlos (Lawn, 1999). Más recientemente, la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones ha transformado las "rutinas de trabajo al igual que los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje" (Burke, Grosvenor y Norlin, 2014: 12). Sin embargo, mientras podemos ver estos cambios, sigue siendo verdad que la organización espacial de los salones de clase y las escuelas, la estructuración del programa de estudios de acuerdo con grupos de edad, y la organización temporal del día de clases ha generado muy pocos cambios reales en la apariencia de la escuela a lo largo del tiempo, sin importar los objetivos de los reformadores o de los maestros en lo individual.

Últimamente al estudio espacial de las escuelas se han unido historiadores de la educación que se preguntan cómo funcionaban los sentidos (la vista, el tacto, el olfato, etc.) en estos espacios educativos y si tal estudio nos podrá ofrecer una mejor y más penetrante comprensión del pasado que de otra manera no podríamos obtener (Burke y Grosvenor, 2011; Grosvenor, 2012; Milewski, 2014).

Los sentidos y la educación

El estudiante mirando al pizarrón involucraba la "fusión de agentes externos (luz, escritorio, signo), modos de discurso (reglas, exámenes, leyes, normas) y entidades fisiológicas (ojos, retina, nervio óptico, cerebro, manos)" (Otter, 2008: 46). La investigación sobre los manuales de higiene de las escuelas ha revelado que el sistema de educación masiva produjo niños que fueron objeto de preocupación ocular. El "ojo perfecto", de acuerdo con un manual, "debe considerarse no solamente como algo bueno en sí mismo, sino como un signo de crecimiento simétrico y bien conducido del cuerpo entero", y el salón debe ser un espacio donde la visión se produce "fuerte y sana, y adecuada para soportar la presión que se le pueda imponer a lo largo de la vida" (Hope y Browne, 1901 en Otter, 2008: 43). Sin embargo, la iluminación pobre, el diseño imperfecto de los escritorios, los rutinarios ejercicios de escritura y la baja calidad del papel para escribir crearon un ambiente que perjudicaba el desarrollo normal del ojo. En el siglo diecinueve se volvieron cada vez más comunes los estudios que exploraron la relación entre la vista, los tiempos de reacción, el nivel de atención y la fatiga (Crary, 1990: 85).

Los historiadores interesados en las conexiones entre la tecnología y la vista también han comenzado a preguntarse cómo los estados de ánimo y el comportamiento de los estudiantes se veían afectados por los cambios en la intensidad de la luz y la temperatura del color. Por ejemplo, Amy Ogata ha documentado el trabajo de Darell Boyd Harmon sobre cómo la variación de la luz natural en los salones de clase norteamericanos en la década de 1940

condujo a nuevos estándares de iluminación, color y diseño del mobiliario. En la creencia de que una luz óptima aminoraría la fatiga en el salón de clase, Harmon realizó experimentos con distintos diseños del salón de clase para calcular la "tasa de brillo correcta" entre una "tarea visual localizada" y el "campo de visión completo", argumentando que la luz que llega sobre el hombro izquierdo era la indicada tanto para la postura como para la visión. Para mejorar el ambiente visual también se debía poner atención a las superficies del salón de clases y él recomendaba que el pizarrón fuese de color "amarillo-verde" y que la superficie del escritorio fuera aclarada del "'café escolar' roble oscuro a un acabado de madera natural con grano asimétrico".⁴

Las superficies de los salones de clase también afectaban la acústica de las escuelas. Los maestros buscaban controlar, en la medida de lo posible, la irritación auditiva y evitar cualquier sonido que interfiriera con el intercambio oral entre maestro y estudiante. Algunos sonidos dentro de la escuela eran consecuencia de la organización escolar:

[...]el timbre que estridentemente indicaba el comienzo y el final de las clases. El sonido y duración de esta señal permanecieron siempre igual. ¡Qué distintos, sin embargo, los timbres del comienzo de la primera hora y del final de la última! describir esto significaría orear el velo cada vez más grueso que siete años de escuela fueron arrojando sobre cada uno de los días que ambos conformaban. En invierno muchas veces había todavía luz artificial cuando empezaba, pero no tenía nada de acogedora y daba tan poco refugio como la luz con la que el dentista ilumina nuestra boca cuando tiene que hacer alguna operación en ella. Entre dos toques de timbre estaba la pausa, y al segundo se unía la trápala, el ruido y el parloteo con que la masa de alumnos, atravesando en masa las dos únicas puertas, avanzaba a empujones por las estrechas escaleras hasta subir las tres plantas. Estas escaleras siempre me han resultado odiosas: odiosas cuando en medio del tropel, un bosque de pantorrillas y pies ante mí, expuesto indefenso a las malas transpiraciones de todos los cuerpos que tan estrechamente se empujaban contra el mío, tenía que subir por ellas (Benjamin, 1996: 234).

Los sonidos que recuerda Walter Benjamin de su paso por la escuela en Berlín no solamente refuerzan el argumento antes presentado sobre la conexión entre el espacio diseñado y el control social, sino que también nos recuerdan oportunamente que no debemos despreciar los "sonidos paralingüísticos y carentes-de-vocablo –los sonidos de lo mundano y cotidiano originándose fuera de la boca", en este caso, la campana de la escuela (Smith, 2007: 41). Los niños escuchaban activamente estos sonidos ya que estructuraban su día, de hecho eran

⁴ Las citas provienen de Ogata, (2008: 578–579). Véanse, también, Mckie (2011: 15); Grosvenor (2005: 517) y Myers (2005: 47–49).

parte del rítmico aparato pedagógico que transformaba al niño en un *escolar*, en un sujeto de la cultura escolar, y lo preparaba para una regulada vida laboral en el futuro.

Los recuerdos de Benjamin también apuntan a la importancia del aroma en las relaciones del salón de clases. La relación entre el olfato y el comportamiento es particularmente aguda en la historia de la escolaridad en los Estados Unidos. Los sentidos ocuparon un lugar preponderante en los argumentos segregacionistas en contra de la sentencia de 1954 de la Suprema Corte conocida como *Brown vs el Consejo de Educación* que exigía escuelas públicas integradas. Mark Smith ha documentado la “inusualmente larga y profunda historia” entre el sentido del olfato y la “raza”:

Para los norteamericanos blancos en general, y los sureños en particular, la afirmación de que la raza podía olerse resultó crítica no solo para establecer la inferioridad de los negros sino también para valorar la blancura... Afirmaciones con respecto al olor de los negros aparecen con frecuencias en el pasado nacional, y pocos blancos fueron inmunes al estereotipo (Smith, 2005: 183).

Puesto que la “raza” es una construcción social, no existe evidencia empírica ni una base científica para el argumento de que la raza puede olerse. Contra las creencias sostenidas por mucha gente de todas las clases, Smith demostró clínicamente que el “olor de la negrura” era un “constructo social” y concluyó que “la manera en que se manipula y consume el olor depende más de la nariz que realiza el olfateo que del cuerpo produciendo químicamente el aroma.” (Smith, 2005: 184).

Los sentidos son resultado tanto de un lugar como de un tiempo específico, y su percepción y comprensión cambia a lo largo del tiempo. Si deseamos acercarnos a “cómo eran las cosas realmente” necesitamos, por ejemplo, ir más allá de la descripción de la red de sonidos y mensajes auditivos de la escuela del pasado y descubrir los significados que éstos tenían para niños y maestros, y cómo se escuchaban. Necesitamos entender cómo los sentidos en general mediaban entre mente y cuerpo, idea y objeto, y la persona y su entorno. Una fuente de gran potencial para explorar estos asuntos en la era de la modernidad es el documental.

En efecto, el historiador de la escuela del siglo veinte tiene acceso a una de las más ricas y generalmente subutilizadas fuentes de la historia de la educación, las películas documentales.⁵ En ellas podemos ver y escuchar una versión editada del pasado. Por ejemplo, *Thursday's Children* (1954) ganó un Premio de la Academia como Mejor Documental Corto y su representación

⁵ Durante 2009 y 2010, la Academia Británica (British Academy) financió una serie de seminarios de investigación sobre “Filmación Documental e Investigación Educativa”, y los resultados se publicaron en un número especial de revista: “Education in Motion: Producing Methodologies for Researching Documentary Film on Education”, *Paedagogica Historica*, vol. 4, núm. 47, número especial, 2011.

de los niños en la Escuela Real para Sordos de Margate, Inglaterra, nos permite verlos aprendiendo con suma dificultad lo que son las palabras a través de ejercicios y juegos, y practicando tanto la lectura de labios como el habla. Durante la mayor parte de los veinte minutos de la película, el sonido se limita a la voz del narrador mientras que la cámara sigue la experiencia de los niños en el mundo silencioso del salón de clase. El sentido del tacto es central en la narrativa de la película ya que los niños exploran la apariencia del sonido a través de la interacción con una serie de objetos con el objetivo de "cruzar el umbral del silencio".⁶ Al concluir la película los espectadores hemos tenido el privilegio de ser testigos íntimos del proceso de unos niños pequeños que están aprendiendo a "superar su exilio del mundo de la escucha" y hemos observado cómo vivían esta experiencia escolar.⁷

Las emociones y la educación

Si bien han surgido estudios en los campos de la historia oral, las historias de vida y la investigación de la memoria que intentan explicar cómo los antiguos estudiantes y maestros recuerdan ciertos sucesos de ciertas maneras, lo cierto es que estos recuerdos son notoriamente complejos (Cunningham, 2000; Cunningham y Gardner, 2004; Goodson, Moore y Hargreaves, 2006). Los testimonios orales, como todo texto autobiográfico, ocupan un espacio ambiguo entre historia y ficción. El adulto que recuerda o escribe en este momento está dentro del niño acerca del cual recuerda o escribe; los sucesos se narran retrospectivamente desde el punto de vista del presente, del momento en que se expresan. En consecuencia, la historia está ordenada y se nos presenta como si esta vida no pudiera haber sido vivida de otro modo. Más aún, debido a la particular experiencia social y psicológica que implica la escuela para muchas personas, los relatos registrados sobre la infancia muchas veces enfatizan la falta de aprendizaje en la escuela, y las experiencias de frustración y tristeza en el salón de clase. Los siguientes extractos de recuerdos escolares capturan tales experiencias:

Con entusiasmo sumergí la pluma en el tintero y al desplazarla sobre el papel ¡plof, una gran mancha de tinta apareció en medio de mi página! Estaba horrorizada. La Señorita Read estaba muy enojada, golpeó mis piernas por provocar tal desastre y, peor aún, arrancó la hoja de mi libreta delante de toda la clase. Yo estaba roja de humillación y vergüenza. Nunca la perdoné y fue en esa época que empecé a sentir

⁶ La frase proviene de la narración. Esta película está incluida en la colección documental *Shadows of Progress. Documentary Film in Post-War Britain 1951-1977*, Londres, British Film Institute, 2010. También se encuentra disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=9xlbS11RRPg>> (consulta: 01/04/2015).

⁷ *Kinematograph Weekly*, 3 de marzo de 1955, p. 30.

temor y desagrado por la escuela. Solía sentirme enferma y tener ataques de bilis, pero no había escapatoria (Applebe, 1998: 23).

Bajo circunstancias normales el sonido de la campana significaba liberación, significaba salir. En esta ocasión era la señal de una extendida agonía a medida que los grupos se reunían en el patio para interrogarse unos a otros acerca de las clases en que se encontraban, tristemente cabizbajos, sonrojándose con vergüenza, recibidos con burla, lo más bajo de toda la escuela (Douglass, 1989: 47).

Estos recuerdos invariablemente ilustran el impacto que tiene sobre las emociones de los individuos el ser producidos por niños escolarizados. Según recuerda Benjamin: "Y aunque sólo conocí las más anticuadas formas de disciplina escolar –palos, cambio de sitio o arresto– durante los primeros cursos, nunca he superado el terror y la desolación que pusieron a mi alrededor en esos años" (Benjamin, 1996: 232). Las emociones han sido estudiadas principalmente dentro de las disciplinas de la psicología cognitiva, la biología y el psicoanálisis, pero en años recientes el interés por ellas ha crecido dentro de las ciencias sociales y las humanidades. En parte esto se ha relacionado con "una crítica más amplia de las jerarquías sociales y relaciones de poder contemporáneas" donde los grupos políticos dominantes se han alineado con la razón y la objetividad y los grupos subordinados con la subjetividad y la irracionalidad (Harding, 2010: 34). Por lo general, los historiadores ven las emociones en términos de su construcción social dentro de contextos y prácticas específicos que generan regímenes emocionales los cuales a su vez promueven ciertas formas de expresión cultural e inhiben otras (Stearns y Stearns, 1985; Rosenwein, 2002).

Por lo general, los historiadores de la educación han sido renuentes a enfrascarse en debates sobre el estudio de las emociones en la historia, pero en un artículo reciente Noah Sobe ensayó una agenda para el estudio de las emociones y el afecto en la historia de la educación. Para él, el panorama de investigación debe cubrir la naturaleza socialmente construida de los sentimientos, los regímenes emocionales y cómo éstos se "vivían, resistían y construían en conjunto" por parte de los "maestros, estudiantes, niños, adultos, bibliotecarios, enfermeras escolares y... un número cada vez mayor de profesionales de la educación" (Sobe, 2012: 692). Debe cubrir también los registros emocionales que enmarcaban el trabajo de los maestros y las "estructuras de sentimientos" que se expresaban tanto en "las actividades de instrucción intencional de las instituciones educativas como en las actividades extra-curriculares" (Sobe, 2012: 691). También tendrá que abarcar las emociones como "hábitos sobreaprendidos" que poseen una expresión neuroquímica y que "en el largo plazo, podían ser manipulados, aprendidos y olvidados al igual que cualquier otra práctica social y cultural" (Sobe, 2012: 690). Sobe también hizo un llamado para atender la necesidad de ir más allá de las emociones y considerar el "giro afectivo" en la historia de la educación para poder comprender el "aumento o disminución de la capacidad del cuerpo para actuar, involucrarse

y conectarse" (Sobe, 2012: 693). Sobe reconoció la existencia de una conexión directa entre los regímenes emocionales, las experiencias emocionales y los espacios institucionales, pero no tradujo esto en un método empírico viable o para identificar las fuentes disponibles para investigar las emociones y el afecto en la historia de la educación.

Ya se han mencionado las fortalezas y debilidades de los textos autobiográficos como fuente para conectar con las experiencias emocionales del pasado. Las películas documentales y de ficción ofrecen un enorme potencial para capturar la operación de las reglas y discursos de los regímenes emocionales y los sentimientos engendrados en los estudiantes. En forma similar, a pesar de que la mayoría de las fotografías escolares tienden a ser muy estructuradas, presentando imágenes pasivas de niños, ocasionalmente se encuentran fotografías, o tal vez fotógrafos, que capturan momentos de emoción en el rostro de un niño que nos acercan más al pasado y a las emociones experimentadas y asociadas con los espacios escolares. En las figuras 6, 7 y 8 se capturan expresiones faciales particulares que muestran emoción, ya sea felicidad, aburrimiento o angustia.

Sin embargo, ¿cómo conocer las experiencias emocionales antes de la proliferación de las cámaras y la película, y donde los textos autobiográficos son poco comunes? Los historiadores del arte han demostrado desde hace mucho cómo las pinturas registran una experiencia subjetiva del lugar. El grabado *El maestro de escuela* basado en la pintura de



Figura 6. "Felicidad". Fotografía de Robert Capa tomada en Londres. Reproducción en Forbes-Robertson and Capa (1941).

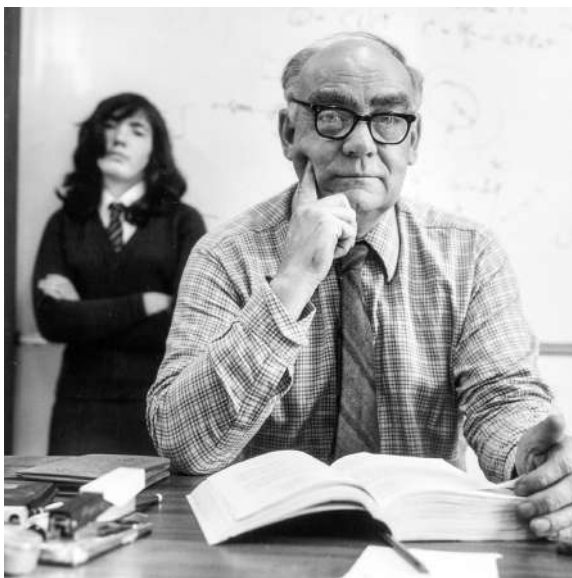


Figura 7. "Aburrimiento". Fotografía de David Williams, titulada "Profesor de física y estudiante" y reproducida con permiso del autor (Williams, 1985).



Figura 8. "Angustia". Fotografía disponible en: <<https://metrouk2.files.wordpress.com/2013/08/rtr3budu.jpg>> (fecha de consulta: 01/04/2015). Con licencia de Creative Commons.

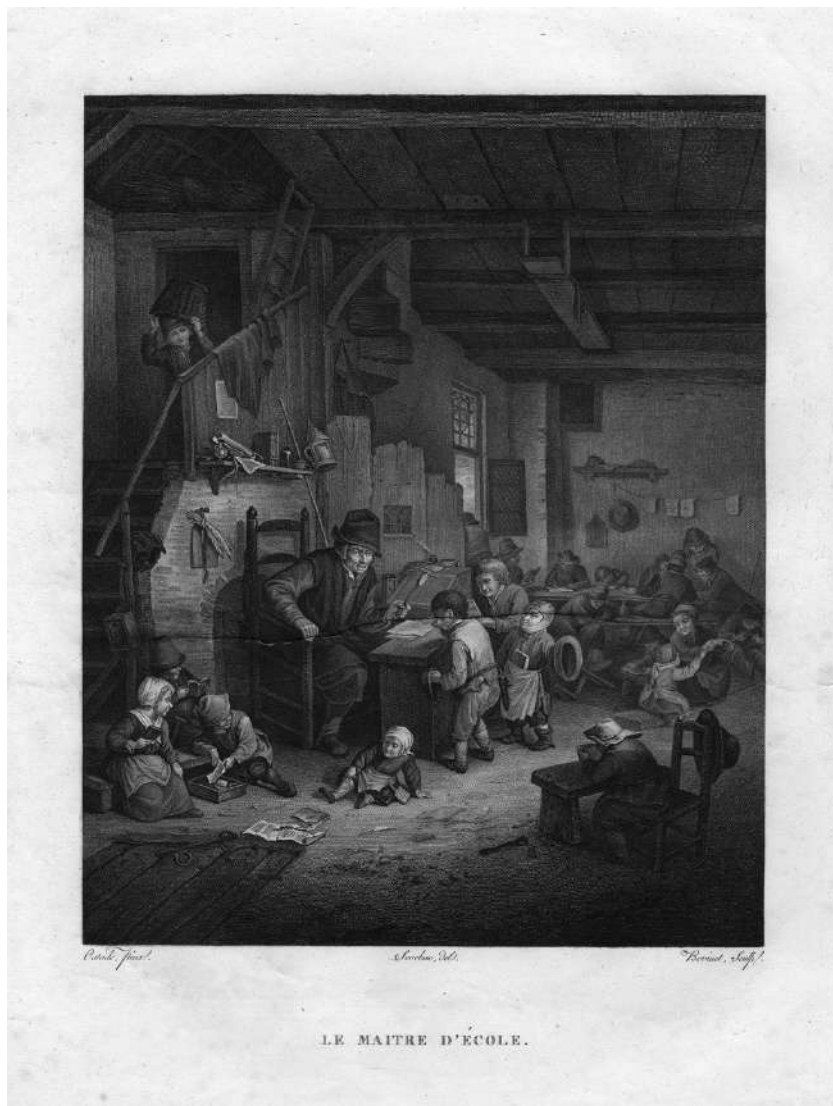


Figura 9. *El maestro de escuela (Le Maître d'École)*. Grabado. Reproducción: Colección privada.

Adriaen Van Ostade del año 1662 es un buen ejemplo: nos ofrece una dolorosa narrativa al mostrar un grupo de niños sonriendo en un salón de clase mientras que el maestro provoca las lágrimas a otro estudiante (fig. 9).⁸ En *La escuela del pueblo* de Johan Julius Ringdahl (1843),

⁸ Véase la pintura de 1815 de William Mulready, *Idle boys* (Niños ociosos) para una versión de este tipo de escena en el siglo diecinueve.

que también tiene un sabor muy local, la mirada fija de los niños menores sobre el maestro se ve contrarrestada por el deseo de los estudiantes mayores de estar afuera mientras miran hacia la ventana, y la posible angustia del niño que está de pie en la esquina (fig. 10). La pintura de Alfred H. Green de *La Escuela Preescolar y Primaria de Ann Street*, Birmingham, es un vívido retrato del salón de clase.⁹ Los niños están cosiendo, leyendo, escuchando, mirando, durmiéndose, llorando, poniéndose sus abrigos, con la mirada perdida, cayéndose y bailando (fig. 11). *Aritmética mental en la escuela pública de Rachinsky* de Nikolai Bogdanov-Belssy (1895) presenta un salón de clase muy diferente. Aquí observamos una clara apariencia de concentración en el rostro de todos los estudiantes mientras atienden al pizarrón tratando de resolver un problema. El maestro en la pintura es Sergey Rachinsky, quien fue un reformador educativo en Rusia, y Bogdanov-Belsky fue educado en su escuela (fig. 12) (Howard y Shepherd, 2005: 495-496). Por supuesto, sería erróneo sugerir que los artistas han representado solamente las experiencias pasadas de la escuela. En palabras de Sue Williamson (2000), la obra *Lokke* de Claudette Schreuders (1994)¹⁰ muestra "una estudian-



Figura 10. Johan Julius Ringdahl, *La escuela del pueblo* (1843) Archivo del Museo Nórdico, soporte desconocido. Reproducción de Howard and Shepherd (2005: 488)

⁹ N. del E. El título original de la obra es *Ann Street Infant School*. En Inglaterra, el *Infant School* es la escuela a la que asisten los niños de 4 a 7 años.

¹⁰ Agradezco a Jeremy Howard por darme a conocer esta obra y proporcionarme una imagen.



Figura 11. Alfred H. Green, *Infant School* (escuela preescolar y primaria) de Ann Street (1855). Óleo. Reproducción del Museo y Galería de Arte de Birmingham.

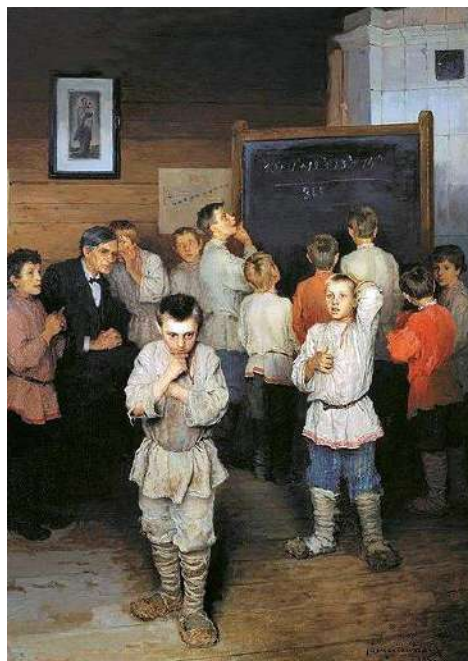


Figura 12. Nikolai Bogdanov-Belssy, *Aritmética mental en la escuela pública de Rachinsky* (1895). Óleo, Galería Tretyakov de Moscú. Reproducción de Nestrova (1996).

te de pie sobre un escritorio, con las palmas de las manos hacia arriba en una actitud de franca vulnerabilidad y desesperación” (fig. 13). Schreuders dijo que deseaba:

[...] hacer un mártir, o extraño –esa clase de icono religioso– y ponerlo en un contexto personal, contemporáneo. Era una niña de nuestra escuela que sufría todo tipo de burlas por su peinado anacrónico y piernas sin afeitarse. No tienes el control para predecir cuándo el grupo se va a poner en contra de ti –es impresionante cómo el instinto de ‘manada’ trabaja en contra de una persona y cómo la sociedad funciona alrededor de la idea de culpar a alguien– el chivo expiatorio (Schreuders en Williamson, 2000).

Para Schreuders *Lokke* era una metáfora del modo en que operaba la sociedad sudafricana en aquella época, en sus palabras: “no tolerarás que alguien sea diferente de ti. Y no sólo en términos de blanco o negro” (Schreuders en Williamson, 2000).

Finalmente, la literatura es una fuente más para explorar las emociones. Stephen Kern en *The Culture of Love: Victorians to Moderns* (1992) argumenta que la literatura constituye la historia o la ciencia de los sentimientos y que particularmente las novelas “ofrecen la fuente más directa sobre los modos de amar en el pasado” y los “clásicos” son preferibles a la ficción popular “ya que capturan las visiones y sonidos reales de la época”. En otras palabras, para Kern, la literatura Victoriana equivale a la vida Victoriana (Kern, 1992; Pinch, 1995). Esto nos lleva de vuelta al relato del Colegio de Ciencias Morales del cual tomé el epígrafe al inicio del presente texto. *Ciencias Morales* es una novela argentina de Martín Kohan (2007), situada en 1982, en tiempos de la guerra de las Malvinas. María Teresa Cornejo es preceptora en el prestigioso Colegio Nacional de Buenos Aires, antes Colegio de Ciencias Morales. Aun siendo tímida e inocente, desea hacer un buen trabajo y ganarse la aprobación de su supervisor, el Señor Biasutto. A Biasutto se le tiene en alta estima porque elaboró las listas en la Noche de los Lápices, un notorio acontecimiento de 1976 cuando estudiantes de secundaria fueron rodeados por fuerzas de seguridad y desaparecidos. El deseo de María Teresa por complacer a Biasutto se convierte en una cruzada para descubrir a los chicos mal



Figura 13. Claudette Schreuders, *Lokke* (1994). Madera jelutong y óleo. Reproducción con permiso de la artista, véase: <<http://www.claudetteschreuders.com/sculptures/family-tree/>> (consulta: 01/04/2015).

portados, llevándola a los vestidores donde su espionaje le ofrece un placer inesperado. El Señor Biasutto parece aprobar tácitamente su misión, pero entonces se le impone corporalmente en forma brutal. Ella reprime la humillación por el bien de sus obligaciones, hasta que los eventos públicos y privados colisionan. Con la narración de la historia de María Teresa, el autor da vida a las rutinas, hábitos y actividades de maestros y estudiantes, y visualiza en forma brillante para el lector los salones y corredores, la luz y sombra de los espacios escolares, los rituales y rutinas, los sonidos y aromas así como las emociones y los pensamientos de los protagonistas.

La novela *Todos los Nombres* del portugués José Saramago también podría haber figurado en el título de este artículo. *Todos los Nombres* cuenta la historia de Don José, un archivero soltero de mediana edad que tiene poco interés en cualquier cosa más allá de su trabajo y los certificados de nacimiento, matrimonio, divorcio y fallecimiento que son su preocupación diaria en el Registro Civil de la ciudad. En su trabajo en el archivo, mientras manipula los papeles de la vida y la muerte, José ha cumplido "con el mayor de los escrúpulos las leyes escritas que regulan el funcionamiento de los servicios, sin ignorar la tradición, antes al contrario teniéndola invariablemente presente en cada momento" y de esta manera preserva el espíritu "de continuidad e identidad orgánica", el "edificio moral" que el archivo representa. Por tradición, los documentos que se refieren a los vivos y muertos se separan en distintos archivos, en secciones diferentes del Registro Civil. Cuando don José un día accidentalmente toma el acta de nacimiento de una joven mujer anónima, decide que esto no puede ser una mera casualidad. Necesita saber más de ella, todas las circunstancias de su vida. José sigue el hilo de Ariadna que lo lleva, entre otras cosas, a allanar por la noche la escuela en que la mujer estudió y a explorar los espacios ahí contenidos en busca de evidencia sobre su vida. Su misión se convierte en una obsesión al grado de abusar de su posición involucrándose en falsificaciones, reflexionando sobre la naturaleza del registro y confrontándose con sus propias prácticas profesionales. En la persecución de su obsesión, de traer el "registro" a la vida, se rompen las reglas del archivo. El libro termina con el reconocimiento de que "si los muertos no estuvieran en medio de los vivos más tarde o más temprano acabarían por ser olvidados". Nuevamente se presenta al lector una narrativa que une los espacios, los sentidos y las emociones (Saramago, 2013: 217, 222).

Finalmente, la novela incluida en el título de este trabajo pudo igualmente haber sido *Nuestro común amigo* de Charles Dickens (1864-1865), donde un maestro se enamora obsesivamente de la hermana de un estudiante-maestro y muestra una detallada descripción de una escuela urbana y sus alumnos, el "templo de buena intención" del maestro:

La escuela... se hallaba en el desván miserable de un patio maloliente. Su atmósfera era opresiva y desagradable; era un lugar abarrotado, ruidoso y agobiante; la mitad de

los alumnos dormitaban o caían en un estado de consciente estupefacción; la otra mitad mantenía a la primera mitad en uno de esos dos estados mediante un monótono zumbido, como si tocaran, sin llevar el compás ni el tono, una especie de tosca gaita.

Era una escuela para todas las edades y para los dos sexos. Éstos estaban separados, y las edades se clasificaban en cuatro grupos. Pero en el establecimiento reinaba la ficción lamentable y ridícula de que todos los alumnos eran niños inocentes... [Era un lugar de] niños que dormían, o bostezaban, o estaban inquietos, o gimoteaban (Dickens, 2009: libro segundo, comienzo del capítulo 1).

La conexión entre estos tres textos literarios no se limita al tema que les ocupa, los tres autores estaban escribiendo acerca de la época en que vivieron y son capaces de entrar en las mentes de sus personajes y presentar el desarrollo de sus más íntimos pensamientos y sentimientos mientras se involucran en el caos y la confusión de la vida. Sus textos ofrecen la evidencia de *la experiencia*. Más aún, capturan la “costumbres aceptables socialmente y los presupuestos intelectuales” de la época en que se escribieron (Southgate, 2009: 9) y de esta manera, como asegura el crítico John Lukacs, “ciertas novelas nos dicen más acerca de una cierta época y ciertas personas que la mejor de las historias” (citado en Southgate, 2009: 9).¹¹ Podría ser, entonces, que para obtener una visión del pasado de mayor textura histórica, para acercarnos más a narrarlo “tal como fue”, los historiadores deberíamos mirar al potencial inherente a la obra literaria; de hecho, deberíamos apropiarnos de “la importancia de ‘lo literario’ para el proyecto histórico” en su totalidad y agregar tales textos a nuestro conjunto de fuentes (Swann citada en Scott, 1991: 794). Sin embargo, tal utilización nos exigirá a los historiadores encontrar nuevos modos de leer, en los cuales, como indica Joan W. Scott, “[...] el significado de las palabras, expresiones y opiniones” deberá buscarse en el contexto histórico, social y cultural en que fueron utilizadas; una lectura donde los textos literarios se “interpretan, no se toman tal cual” (Scott, 1979: 515), una lectura donde la naturaleza construida de la experiencia sería investigada (Scott, 1991).

Desviándonos momentáneamente, tales textos literarios también pueden expandirse para incluir el género independiente de la novela histórica que, como ha demostrado visualmente Franco Moretti en su *Atlas de la novela europea*, y como recientemente ha argumentado Perry Anderson, “predominó masivamente sobre cualquier otra forma de narrativa” hasta principios de la década de 1900. Anderson también apunta la correlación entre el surgimiento y popularidad de la novela histórica y la construcción de las naciones, proceso que incluyó el desarrollo de los sistemas nacionales de educación (Moretti, 1999; Anderson, 2011).

En un ensayo publicado hace algunos años, António Nóvoa argumentó la necesidad de repensar el campo educativo de la historia y construir “nuevas zonas de observación que sean

¹¹ Sobre la relación entre novela e historia véanse también Erixon (2002) y Hartog (2013)

también nuevas formas de abordar debates históricos y de definir nuevos significados y formas de entender la educación" (Novoa, 2009). Siguiendo el ejemplo de Dickens, Saramago y Kohan, que produjeron sagaces ficciones contemporáneas, se puede argumentar que para intentar describir "lo que en realidad ocurrió" deberíamos considerar seriamente el uso de nuestras habilidades creativas y nuestro conocimiento del pasado inmediato, el pasado que nos resulta familiar porque lo hemos vivido, para involucrarnos en el género de escritura que Max Saunders (2013) ha denominado "autobiograficción".

La producción de memorias falsas donde el "Yo" es un alter ego adoptado:

¿Cómo te llamas?

Al escuchar su nombre, leves risillas escaparon de algunos de los otros niños, a pesar de su terror colectivo. Y entonces el chico se dio cuenta de cosas insospechadas hasta el momento pero que envenenarían sus días escolares. Su nombre era una verdadera maraña de palabras animales: chat, chameau, oiseau, os -gato y camello, ave y hueso. Por si fuera poco, solía tropezarse con las palabras en la punta de su lengua, de tal forma que se tragaba las sílabas más complicadas y masticaba las otras. Esto convertía su nombre en algo pegajoso que al provocar la hilaridad generalizada consumaba su humillación.

Así lo contó Patrick Chamoiseau en *Camino de la escuela* (1994), una ficción autobiográfica acerca de su educación en Martinique, una de las últimas posesiones coloniales de Francia, a finales de la década de 1950 y principios de los sesenta (Chamoiseau, 1997: 37).

Ciertamente este tipo de escritura no va en contra de nuestra práctica histórica. La escritura de la Historia siempre ha sido tanto histórica como literaria. Histórica en el sentido de que el conocimiento histórico es de un orden distinto del mito, la fábula, la épica y el romance; y literaria en el sentido de que evocar el pasado requiere que el historiador actúe como un intermediario creativo y genere un texto (Brewer, 2004: 290, 293; Davis, 1995; y Fulbrook, 2002: 141-196). Como sugiere Haydn White (1981: 1), se trata de un acto que resuelve un problema que "concierna a todo ser humano, a saber, el problema de cómo convertir el conocimiento en relato". Tal forma de escritura podría también abordar el emergente problema de la evidencia que deberán encarar los futuros historiadores: el impacto de la legislación de protección de datos, con sus restricciones para la fotografía de niños y el aumento de litigios en torno a los registros escolares; el cierre de museos escolares y el consecuente desecho, dispersión y pérdida de la cultura material de las escuelas; el giro que ha dado la administración educativa alejándose de la producción de información cualitativa para generar principalmente datos estadísticos; y las dificultades para mantener la integridad de los registros electrónicos, así como los problemas del cambio constante de las tecnologías y la necesidad de migrar de un formato a otro (Grosvenor y Roberts, 2004).

Un texto popular entre los maestros ingleses de la década de 1930 fueron los cuatro volúmenes de *La Guía de los Maestros: Un tratado práctico escrito por especialistas* y en una sección acerca de la enseñanza de la Historia, el autor J. A. White observó:

[que] las novelas contribuyen al estudio de la historia es incuestionable. También es seguro que muchas contienen detalles que no son históricamente exactos pero esto no es lo más importante. La pregunta es, más bien, si la atmósfera general y la acción de la novela coincide con las condiciones y el espíritu de los tiempos, y si la inexactitud afecta fundamentalmente a la concepción más amplia de la verdad histórica (White, 1930: 219-220).

Para nosotros el objetivo sería producir ficciones donde la "atmósfera general y la acción" están de acuerdo con las condiciones y el espíritu de los tiempos" y entonces habría que dar un paso atrás y dejar al lector la tarea de reaccionar, juzgar y reflexionar.

Finalmente, al repasar el presente artículo, puede detectarse un hilo conductor que no aparece explícitamente en el título o en el texto, se trata del ejercicio del poder. Habiendo estructurado el texto alrededor del juego entre palabras y representaciones visuales, me parece apropiado terminarlo con una imagen que conecta al "niño escolarizado" con el ejercicio del poder por parte de los adultos. Para este historiador, no hay mejor imagen que capture esta relación que el último plano de la película de Jean Vigo *Zéro de conduite* (fig. 14)



Figura 14. Último plano de la película de Jean Vigo, *Zéro de conduite* (1933)

en el cual los tres niños que lideraron la revuelta en contra de un represivo sistema escolar simbolizan la gran rebelión que vendrá al mirar al futuro mientras el protagonista Tabard declara: 'La liberté ou la mort! En avant! En avant!'.¹²

Fuentes

Hemerografía

Kinematograph Weekly, 3 de marzo de 1955.

Bibliografía

- Anderson, Perry (2011), "From Progress to Catastrophe", *London Review of Books*, vol. 33, núm. 15, pp. 24–28.
- Applebe, Andrea (1998), "When the May is in Blossom" en Janet Morris y Patricia Morton (eds.) *Through the Classroom Window*, Studley, Brewin Books.
- Benjamin, Walter (1996), "Crónica de Berlín" (e.o. 1932), en Walter Benjamin, *Escritos autobiográficos*, trad. Teresa Rocha Barco, Madrid, Alianza.
- Brewer, John (2004), *Sentimental Murder. Love and Madness in the Eighteenth Century*, Londres, Harper Collins.
- Burke, Catherine y Ian Grosvenor (2011), "The Hearing School: An Exploration of Sound and Listening in the Modern School", *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 3, pp. 323–340.
- Burke, Catherine, Ian Grosvenor y Björn Norlin (2014), "Entwining Visuality and Spatiality in Educational Research" en Catherine Burke, Ian Grosvenor y Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space. Visualizing Spaces of Teaching and Learning*, Umeå, Umeå Universitet, pp. 11–17.
- Catrica, Paulo (2004), *The White Room Series. Fotografías de Paulo Catrica*, Birmingham, Birmingham Libraries.
- Chamoiseau, Patrick (1997), *School Days*, trad. Linda Coverdale, Londres, Granta.
- Crary, Jonathan (1990), *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Cunningham, Peter (2000), "Narrative and Text: Women, Teachers and Oral History", *History of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 273–280.
- _____ y Philip Gardner (2004), *Becoming Teachers. Text and Testimonies 1907–1950*, Londres, Woburn Press.
- Davis, Natalie Zemon (1995), *Women on the Margins. Three Seventeenth Century Lives*, vol. 2, Cambridge, Massachusetts.
- Depaepe, Marc, et al (2000), *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools, Belgium, 1880–1970*, Leuven, Leuven University Press.
- Dickens, Charles (2009), *Nuestro común amigo*, trad. Damián Alou Ramis, Barcelona, Random House Mondadori, Versión Kindle.

¹² Una discusión de esta película desde el punto de vista de la historia de la educación puede encontrarse en Vanobbergen, Grosvenor y Simon (2014).

- Douglass, Dave (1989), "C stream on Tyneside", en Raphael Samuel (ed.), *Patriotism*, vol. II, *The Making and Unmaking of British National Identity*, Londres, Routledge, pp. 43-56.
- Erixon, Per-Olof (2002), "Understanding the Educational Landscape through the School Novel", *Educational Studies in Language and Literature*, núm. 2, pp. 25-36.
- Escolano Benito, Agustín (ed.) (2007), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Forbes-Robertson, Diana y Robert Capa (1941), *The Battle of Waterloo Road*, Nueva York, Random House.
- Fulbrook, Mary (2002), *Historical Theory*, Londres, Routledge.
- Goodson, Ivor, Shawn Moore y Andy Hargreaves (2006), "Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers. Missions, Memory, and Meaning", *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, núm. 2, pp. 42-61.
- Grosvenor, Ian (2005), "'The Art of Seeing': Promoting Design in Education in 1930s England", *Paedagogica Historica*, vol. 41, núm. 4-5, pp. 507-534.
- _____ (2012), "Back to the Future or Towards a Sensory History of Schooling", *History of Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 675-687.
- _____ (2014) "El profesorado y la escuela renovadora: vida de una profesora en imágenes" en Eulalia Colleldemont (coord.) *Investigar La Història de L' Educació amb Imatges*. Vic, Eumogrèfic y Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, pp. 21-34.
- _____ y Martin Lawn (1999), "Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces – Towards a New Archaeology of Urban Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 380-393.
- _____, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.) (1999), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang.
- _____ y Martin Lawn (2001a), "Ways of Seeing Education and Schooling: Emerging Historiographies", *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 105-108.
- _____ y Martin Lawn (2001b), "'When in Doubt Preserve': Exploring the Traces of Teaching and Material Culture in English Schools", *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 117-129.
- _____ y Sian Roberts (2004), "Archiving Education", *History of Education Researcher*, núm. 74, pp. 122-126.
- Hamilton, David (1989), *A Theory of Schooling*, Lewes, London, Falmer Press.
- Harding, Jenny (2010), "Talk about care: emotions, culture and oral history", *Oral History*, vol. 38, núm. 2, pp. 33-42.
- Hartog, François (2013), *Croire en L'Histoire*, París, Flammarion.
- Hope, Edward and Edgar Browne (1901), *Manual of School Hygiene*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Howard, Jeremy y Rachael Shepherd (2005), "Painting Lessons and Students Associations: School's Out", *Umeni*, vol. 53, núm. 5, pp. 482-500.
- Kern, Stephen (1992), *The Culture of Love: Victorians to Moderns*, vol. 2, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Kohan, Martin (2007), *Ciencias Morales*, Barcelona, Anagrama.
- Lawn, Martin (1999), "Designing Teaching: the Classroom as Technology", en Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang, pp. 65-82.
- _____ y Ian Grosvenor (eds.) (2005), *Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books.
- Markus, Thomas (1996), "Early Nineteenth Century School Space and Ideology", in *Paedagogica Historica*, vol. 32, núm.1, pp. 9-50.

- Mckie, Robin (2011), "Mood Lighting in the Classroom Helps Pupils Become Brighter", *The Observer*, 1 de mayo de 2011, p. 15.
- Milewski, Patrick (2014), "Medico-science and School Hygiene: A Contribution to a History of the Senses in Schooling", *Paedagogica Historica*, vol. 50, núm. 3, pp. 285-300.
- Moretti, Franco (1999), *Atlas of the European Novel*, Londres, Verso.
- Myers, Kevin (2005), "Image, Inner Eye and T. C. Horsfall's Schools' Picture Loan Scheme" en Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim (eds.), *Visual History. Images of Education*, Berna, Peter Lang.
- Nesterova, Elena (1996), *The Itinerants. Masters of Russian Realism*. Bournemouth, Parkstone Press.
- Nóvoa, António (2009), "Empires overseas and empires at home", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 6, pp. 817-821.
- Ogata, Amy (2008), "Building for Learning in Postwar American Elementary Schools", *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. 67, núm. 4, pp. 578-579.
- Otter, Chris (2008), *The Victorian Eye. A Political History of Light and Vision in Britain, 1800-1910*, Chicago, Chicago University Press.
- Pinch, Adela (1995), "Emotion and History. A Review Article", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 37, núm.1, pp.100-109.
- Popkewitz, Thomas S. (ed.) (2013), *Rethinking the History of Education*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Robson, Edward Robert (1972) [1874], *School Architecture*, Leicester, Leicester University Press.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, Ciesas y Cinvestav.
- Rosenwein, Barbara (2002), "Worrying about Emotions in History", *American Historical Review*, vol. 107, núm. 3, pp. 821-845.
- Rousmaniere, Kate (1997), *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, Nueva York, Teachers' College Press.
- _____, Kari Dehli y Ning de Conick-Smith (eds.) (1997), *Education and Moral Regulation: A Social History of Schooling*, Londres, Routledge.
- Saramago, José (2013), *Todos los nombres*, Punto de lectura, México.
- Saunders, Max (2013), *Self Impression: Life Writing, Autobiografiction and the Forms of Modern Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- Scott, Joan W. (1979), "The History of the Family as an Affective Unit", *Social History*, núm. 4, pp. 509-516.
- _____, (1991), "The Evidence of Experience", *Critical Inquiry*, vol. 17, núm. 4, 773-797.
- Silver, Harold, (1992), "Knowing and not knowing in the history of education", *History of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 97-108.
- Smith, Mark M. (2005), "Making Scents Make Sense. White Noses, Black Smells, and Desegregation" en Peter N. Stearns (ed.), *American Behavioral History*, Nueva York, New York University Press.
- _____, (2007), *Sensory History*, Oxford, Berg.
- Sobe, Noah W. (2012), "Sources and Interpretations. Researching Emotion and Affect in the History of Education", *History of Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 689-695.
- Southgate, Beverley (2009), *History meets Fiction*, Harlow, Longmans.
- Stearns, Peter y Carol Z. Stearns (1985), "Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standard", *American Historical Review*, vol. 90, núm. 4, pp. 813-836.
- Thompson, Edward P. (1968), *The Making of the English Working Class*, Harmondsworth, Pelican Books.
- Vanobbergen, Bruno, Ian Grosvenor y Frank Simon (2014), "Jean Vigo's *Zéro de conduite* and the spaces of revolt", *Paedagogica Historica*, vol. 50, núm. 4, pp. 443-459.
- White, Haydn (1981), "The value of narrativity in the representation of reality" en W. J. Thomas Mitchell (ed.), *On Narrative*, vol. 1, Chicago, Chicago University Press.

- White, J. A. (1930), "History", en Robert Finch *et al.*, *The Teachers' Guide. A Practical Treatise written by Specialists*, Londres, Gresham Publishing Company.
- Williams, David (1985), *Pictures from No Man's Land. St Margaret's School for Girls*, Edinburgh, Windgate Press.
- Williamson, Sue (2000), "Claudette Schreuders", *ArtThrob. Contemporary Art in South Africa*, núm. 37, documento html disponible en <<http://artthrob.co.za/00sept/artbio.html>> (consulta: 01/04/2015).

Filmografía

- Anderson, Lindsay y Guy Brenton (dirs.) (1954), *Thursday's Children*, documental, Londres, British Film Institute, película disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=9xlbS1IRRPg>> (consulta: 01/04/2015).

IAN GROSVENOR. Catedrático de historia de la educación urbana en la Universidad de Birmingham, Inglaterra y responsable de la difusión cultural y relaciones de la Universidad con la ciudad. Es autor de numerosos artículos y libros sobre racismo, educación e identidad, el aspecto visual en la investigación educativa, la cultura material en educación, la arquitectura y diseño escolares así como la historia de la educación urbana. Durante 2008-2012 fue Secretario General de la Asociación Europea de Investigación Educativa (European Educational Research Association, EERA) y es miembro de la Royal Historical Society del Reino Unido. Entre sus publicaciones recientes están: (2014) "El profesorado y la Escuela Renovadora: vida de una profesora en imágenes" en Eulalia Collelledemont (coord.) *Investigar La Història de L' Educació amb Imatges*, Vic, Eumogrèfic y Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, pp. 21-34, y en co-autoría con Kevin Myers (2014) "Cultural learning and historical memory: a research agenda", *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, pp. 3-21.

Recibido: 6 de febrero de 2015

Aceptado: 27 de mayo de 2015