

MEMORIAS SENTIMENTALES DE LA ESCUELA EN LA LITERATURA: ZWEIG, PLA, CAMUS Y GIMÉNEZ*

*Sentimental school memories in literature:
Zweig, Pla, Camus and Giménez*

Antonio Fco. Canales^a

Fecha de recepción: 03/05/2025 • Fecha de aceptación: 16/10/2025

Resumen: Este artículo explora la memoria sentimental de la escuela a través de cuatro relatos literarios que constituyen cuatro modelos específicos de memoria. El primero es la memoria de un instituto de bachillerato vienés de finales del siglo XIX, a través de la obra de Stefan Zweig *El mundo del ayer*. El segundo, una década posterior, la de su homólogo español Josep Pla en su obra biográfica sobre su etapa formativa, *Girona*. Un salto de una década nos conduce al siguiente relato, las memorias de su escuela primaria en el Argel colonial de Albert Camus en *El primer hombre*. Finalmente, los orfanatos del Auxilio Social de la Falange en los años finales de la oscura década de los cuarenta en España constituyen el marco memorístico de Carlos Giménez en *Paracuellos*. Los cuatro relatos permiten realizar un recorrido por el sentido que estos cuatro escritores confieren a sus años de formación y por los sentimientos asociados a ellos.

Palabras claves: Memoria escolar; Stefan Zweig; Josep Pla; Albert Camus; Carlos Giménez

Abstract: *This article explores sentimental school memories through four literary accounts, each representing a distinct model of memory. The first concerns the memory of a Viennese secondary school (Gymnasium) at the end of the nineteenth century, as recounted in Stefan Zweig's The World of Yesterday. The second, a decade later, concerns his Spanish counterpart Josep Pla, as portrayed*

* Este artículo se ha realizado en el marco del Proyecto Nacional de I+D+i PID2020-114249GB-I00/AEI/10.13039/501100011033

^a Dpto. de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, sn. 28040 Madrid. España. antcanal@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-7035-1194>

in his biographical account of his formative years, Girona. A further decade brings us to Albert Camus's recollections of primary school in colonial Algiers, as recounted in The First Man. Finally, the Falange's orphanages of the Auxilio Social in the final years of the dark decade of the 1940s in Spain constitute the framework for Carlos Giménez's memories in Paracuellos. Collectively, these four accounts offer a journey into the significance these writers attribute to their formative years and the associated emotions.

Keywords: School memories; Stefan Zweig; Josep Pla; Albert Camus; Carlos Giménez

El objetivo de este artículo es explorar la memoria sentimental de la escuela a través de cuatro relatos literarios que constituyen cuatro modelos específicos de memoria. El primero es la memoria de un instituto de bachillerato vienés de finales del siglo XIX, a través de la obra de Stefan Zweig *El mundo del ayer*. El segundo, una década posterior, la de su homólogo español Josep Pla en su obra biográfica sobre su etapa formativa, *Girona*. Un salto de una década nos conduce al siguiente relato, las memorias de su escuela primaria en el Argel colonial de Albert Camus en *El primer hombre*. Finalmente, los orfanatos del Auxilio Social de la Falange en los años finales de la oscura década de los cuarenta en España constituyen el marco memorístico de Carlos Giménez en *Paracuellos*. Los cuatro relatos permiten realizar un recorrido por el sentido que estos cuatro escritores confieren a sus años de formación y por los sentimientos asociados a ellos.

STEFAN ZWEIG O EL ESPLÉNDIDO DESPRECIO

Un primer ejemplo de memoria escolar lo encontramos en las memorias del austríaco Stefan Zweig. Nacido en el seno de una familia acomodada, los recuerdos escolares de Zweig, como suele pasar entre los hombres de su clase, no se centran en la escuela, sino en su largo bachillerato, que cursó en el Maximilian Gymnasium de Viena entre 1892 y 1900.¹ El autor critica inmisericordemente la educación recibida en su instituto por su carácter cosificado, repetitivo y falto de sentido.² En sus propias

¹ Stefan Zweig, *El mundo de ayer. Memorias de un europeo* (Barcelona: Acantilado, 2002). Cap. «La escuela del siglo pasado», pp. 50-97. Se toma esta edición como referencia para las citas entre paréntesis.

² Oliver Matuschek, *Las tres vidas de Stefan Zweig* (Madrid: Papel de liar, 2009), 32.

palabras, se trataba de un sistema dominado por «unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían ninguna relación con el mundo real ni con nuestros intereses personales. Era un aprendizaje apático e insulso, dirigido no hacia la vida sino al aprendizaje en sí, cosas que nos imponía la vieja pedagogía» (pp. 51-52). En esta frase, Zweig despliega todos los tópicos de la retórica pedagógica progresista. Un aprendizaje apático y pasivo frente a los métodos activos; la falta de sentido por desconexión del mundo real, la vida y los intereses del alumno frente al deseado aprendizaje significativo vinculado a ellos. En definitiva, una negación de la *vida* como principio rector de la escuela que constituye la herencia de la Escuela Nueva. Se trata, pues, de una impugnación muy común que suena bien a los oídos del progresismo pedagógico. De hecho, Zweig abunda en estos tópicos pedagógicos al contraponer su experiencia escolar a las escuelas del momento caracterizadas por la libertad, el respeto, la independencia, la felicidad y la naturalidad (p. 51). Esta oposición entre lo nuevo positivo y lo viejo deleznable no por común deja de ser paradójica, pues difícilmente un renovador pedagógico de la siguiente generación consideraría modélica la escuela austriaca de los años veinte, sino a su vez un modelo arcaico a demoler. Esta es, sin duda, la gran paradoja y la fuente de insatisfacción permanente de la renovación pedagógica: la demonización de todo lo que precede en la que Zweig parece envolverse para conseguir complicidades.

Pero más allá de los topos pedagógicos, basta con continuar la lectura para darse cuenta de que la insatisfacción de Zweig con su escuela no responde a las razones habituales de la crítica pedagógica progresista. El mundo real, la vida y los intereses personales tienen poco que ver para el joven Zweig con lo que comúnmente entendemos por tal cosa en la actualidad, sino nada más y nada menos que con el Arte con mayúsculas. Zweig critica al Gymnasium no por culturalista, sino porque no le basta, porque no es lo suficientemente culto para su espíritu excelso anhelante de cultura. Zweig se describe a sí mismo y a sus compañeros como poseídos por un fanatismo artístico que los llevaba a situarse en la vanguardia de la poesía del momento y a su propia persona como presa de un nerviosismo febril en la búsqueda del Arte. En estas circunstancias, no resulta extraño que llegara un momento en que «la escuela sólo conseguía molestarnos y asquearnos» (p. 61). El Gymnasium vienés se

mostraba para Zweig incapaz de responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes: «nuestro afán de aprender que estaba estancado, nuestra curiosidad intelectual, artística y de ocio, que en la escuela no encontraba alimento alguno, nos lanzó a una búsqueda apasionada de todo aquello que se producía muros afuera» (p. 61).

Esta crítica a la incapacidad del sistema educativo deviene desde el principio desprecio en Zweig. En realidad, se trata de una crítica paradójica, en la medida en que este tipo de institución ha sido criticada precisamente por su carácter eminentemente cultural-literario. Pero para Zweig la institución se quedaba corta en este cometido. Sus compañeros, y destacadamente él mismo, sabían más que los profesores, que aparecen perfilados como burócratas ineptos en su propia especialidad: «de muchas materias que nos interesaban sabíamos incluso más que nuestros pobres maestros» (p. 61). Como era de esperar, no faltan compañeros del escritor que desmientan esta petulante visión.³

Parece difícil desvincular el desprecio de Zweig hacia su instituto de la radical soberbia intelectual que el autor mantiene sin pudor alguno en sus memorias. Sólo en una disquisición parece introducir fugazmente una sombra de duda acerca de la «vanidad infantil» (p. 68) implícita en su visión, pero rápidamente la descarta para reafirmarse en la superioridad intelectual del adolescente sobre su profesorado. No vacila, así, en afirmar que a los 16 años ya lo sabía todo sobre literatura.⁴ Reitera sus lecturas de Nietzsche y Strindberg, que los profesores desconocían, su dominio de la poesía de Baudelaire y Walt Whitman (p. 68), su acceso a poemas de Valéry dos décadas antes que el común del público culto a través de una iniciática revista literaria (p. 69) o su pasión por un Rilke antes de ser conocido (p. 66). Añade el autor, además, la pasión por el teatro o la lectura en los cafés durante «horas enteras cada día» (p. 65) de la prensa internacional. Todo ello sin una sola brizna de distancia irónica o conmisericordia, siquiera nostálgica.

Frente a esta excelsa pasión por aprehender el espíritu de la Kultur, los mundanos intereses de los adolescentes de nuestros tiempos, que

³ Matuschek, *Las tres vidas*, 34.

⁴ Jean-Jacques Lafaye, *Una vida de Stefan Zweig. Nostalgias Europeas*. (Barcelona: Juventud, 1995), 20.

confieren sentido en la actualidad a la retórica pedagógica de la frase inicial, no jugaban papel alguno. Entre estos intereses juveniles no se situaba desde luego el deporte, que Zweig desprecia solemnemente,⁵ ni mucho menos los contactos con el otro sexo, que le parecen «una pérdida de tiempo» (p. 87), ni menos aún cualquier tipo de atracción erótica por sus compañeros varones. De hecho, la aproximación de Zweig a sus compañeros es sentimentalmente nula; las intensas emociones adolescentes asociadas a la amistad o el compañerismo, si las tuvo, no dejaron huella alguna en su memoria. La propia pulsión hormonal latente en otros relatos de adolescencia está completamente ausente en Zweig, que entiende que la pasión natural de la pubertad es el anhelo de poesía (p. 85).

En resumen, el autor construye un relato glacial, carente de cualquier emoción y unilateralmente intelectual. Un relato completamente inverosímil, dominado por la soberbia, la vanidad y la petulancia de un niño mimado de buena familia, criado en «sábanas de Holanda» en afortunada expresión de Benjamín Jarnés,⁶ que antes de llegar al instituto ya hablaba inglés, francés, italiano, además de su alemán natal.⁷ Ni siquiera en la angustiosa situación del exilio que le llevó al suicidio parece dispuesto Zweig a presentar grieta alguna en ese figura cerebralmente intelectual, alejada de afectos y sentimientos. Sólo un pequeño desliz parece arañar la superficie de ese monolito. Relata Matuschek que, en 1932, en el centenario del instituto, Zweig se negó a atender la petición de pronunciar un discurso como antiguo alumno ilustre y, en su lugar, mandó un poema que comenzaba con los versos «lo llamábamos “escuela” y queríamos decir “aprendizaje, miedo, severidad, suplicio, coacción y cárcel”».⁸ Aparentemente, el despiadado verso parece encajar en su espléndido desprecio hacia su instituto. Sin embargo, la introducción del sentimiento de miedo arroja nueva luz sobre al resto de asociaciones y confiere un nuevo sentido que apunta a unos sentimientos de mortificada inseguridad que Zweig se cuida mucho de bloquear en sus memorias.

⁵ Matuschek, *Las tres vidas*, 35

⁶ Benjamín Jarnés, *Stefan Zweig, cumbre apagada* (Torrelavega: Quálea, 2010), 69.

⁷ Lafaye, *Nostalgias Europeas*, 13.

⁸ Matuschek, *Las tres vidas*, 27

JOSEP PLA O EL DESAPEGO

El contrapunto a este anhelo excelso de Kultur lo encontramos en las memorias de otro escritor, 16 años más joven que Zweig y mucho menos pretencioso: el catalán Josep Pla. Pla se sitúa en las antípodas del trascendente Zweig. Encarna la tierra, la visión desconfiada del campesino, muy alejada de la elevadas filigranas filosóficas y culturales. De alguna manera, Pla podría ser visto como una especie de Sancho Panza en contraposición al excelso Zweig, abducido por la búsqueda del Espíritu. Sin embargo, esta posición no resta sutileza a sus análisis, que dan cuenta de una capacidad de disección de la realidad que solo se consigue desde la ironía.

En esta distancia sardónica se sitúan los recuerdos escolares de Pla, que plasma en *Girona*, utilizando como *alter ego* a un supuesto amigo fallecido que le pide que se haga cargo de sus papeles.⁹ La descripción de las razones que determinaron su educación establece de entrada el tono de su relato. Nos cuenta Pla que su familia decidió que estudiara, como podía haber decidido que labrara la tierra o llevara las cuentas del negocio familiar. Se trataba en todo caso de una decisión ajena y arbitraria, que no guardaba relación con sus características, ni con sus capacidades, ni mucho menos con sus intereses. Pero para alguien que no participa de la petulancia de Zweig y que se sitúa en el mismo campo que el común de los mortales, tal desconexión no merecía especial mención. Encontramos aquí ya de entrada el primer rasgo emocional de la memoria escolar de Pla: el distanciamiento, la desafección, lo que podríamos sintetizar como el desapego. Mientras Zweig se erige en el aguerrido protagonista de su *Bildung*, Pla se desentiende de su proceso de formación y nos viene a decir que eso no iba con él, que él simplemente pasaba por allí.

Los primeros años escolares de Josep Pla transcurrieron en Palafrugell, su pueblo del Ampurdán, en el colegio de los Hermanos Maristas, expulsados de Francia por la legislación escolar laica de principios de siglo. A este centro se refiere siempre en términos positivos, destacando su carácter eminentemente moderado, liberal y práctico (pp. 15-8). Los maristas no acentuaban el perfil religioso, sino que «defendían un

⁹ Josep Pla, *Girona. Un llibre de records* (Barcelona: Destino, 1981). Esta edición se toma como referencia para las citas entre paréntesis. Las citas han sido traducidas del catalán original.

catolicismo normal, llano, ciertamente mediocre, sin demasiados prodigios ni exceso de casuismo» (p. 16). En el ámbito pedagógico, ofrecían una buena educación primaria de carácter eminentemente comercial, «práctica y clara» (p.15), dirigida a las actividades económicas.

Todas estas modestas virtudes prácticas, casi paradigmáticas del *seny* catalán, merecen el continuo elogio de Pla. La crítica a su proceso formativo comienza en el momento en que su familia las abandona para abrazar la pretenciosidad de una carrera liberal, «por un afán de ascensión social muy intenso» (p. 18). Esta decisión familiar desencadenó una larga trayectoria académica que arrancó cuando con sólo diez años Pla pasó el examen de ingreso en el instituto de Figueras, aunque su padre lo envió a estudiar al de Gerona que se consideraba de mayor seriedad y nivel académico (p. 18). Mientras asistía a este centro como alumno externo entre 1909 y 1913, el niño Pla residía como interno en otro colegio de los maristas.

Al igual que Zweig, Pla no deja de constatar el carácter mecánico, memorístico y repetitivo de la educación de la época. «Nunca vi que se promoviera el estudio de las relaciones de las cosas, de alguna forma de síntesis orgánica, que se excitara la gimnasia mental» (p. 165). En este sentido, Pla reproduce el topos de la memoria escolar que sigue cautivando en nuestros días a pesar de su evidente inconsistencia: se pretende que la magistral destreza literaria y la profundidad y sutileza en el análisis de situaciones y caracteres de quienes recuerdan no guardan relación con la formación escolar recibida. Siquiera en los rudimentos de la escritura, ¿aprendieron a escribir por ciencia infusa? o ¿nacieron genialmente dotados para ello? En este punto Pla no se diferencia en exceso de Zweig, aunque sí en la posición ante la cacareada carencia de sentido de los estudios. En realidad, la búsqueda de sentido a su formación no pasa siquiera por la cabeza del autor. Pla tiene una visión latina desde la que el sinsentido es más bien preguntarse por el sentido del currículo. El currículo está establecido por la tradición y el Estado y ante él no cabe más que una actitud pragmática: buscar vías para aprobar y obtener el título deseado con el mínimo esfuerzo.

Nace así una memoria desapegada y desmitificadora que no olvida los aspectos poco heroicos de su formación. En un plano picaresco muy alejado de la captación intelectual de *Espíritu* de Zweig, Pla relata sin

ambages las estrategias desplegadas por los alumnos para superar las asignaturas (pp. 166-170). Puesto que los alumnos del instituto estaban exentos del examen oficial final, la superación de las asignaturas dependía de las actividades realizadas en clase. Pla no nombra en ningún momento redacciones, ejercicios o exámenes y centra sus memorias en el recitado de la lección como actividad evaluadora determinante. La clave para la superación de una asignatura radicaba, entonces, en acertar el día en que el alumno sería llamado a recitar la lección, vaticinio que no resultaba difícil dado el carácter rutinario de las prácticas de los profesores. Una vez establecida de manera aproximada la fecha de la llamada, el alumno podía, o bien memorizar una lección de la que, insiste, no entendía nada, o bien practicar la *iluminación* del cuestionario-guía. Esta técnica vendría a ser una versión de nuestras actuales chuletas consistente en anotar el contenido de la lección entre las líneas del programa oficial que el alumno estaba autorizado a mirar. Pla se explaya irónicamente sobre el noble arte de la iluminación y sus rendimientos incluso hasta el final de su carrera universitaria. De hecho, concluye sardónicamente que la realización de estas chuletas fue el «trabajo de mayor eficiencia» (pp. 169-170) que realizó en el instituto, pues le entrenaron a realizar resúmenes claros, sencillos y ordenados: «a sacar el jugo de los textos», en sus palabras (p. 170).

A pesar de su desapego, los recuerdos de Pla no están exentos de emociones intensas vinculadas con el mundo escolar. El autor se siente fuertemente motivado por los museos del instituto. Se siente fascinado por los animales disecados del gabinete de ciencias naturales que incluían una serpiente de seis metros, además de por el esqueleto humano colgante que, al parecer, formaba parte de la dotación de los centros escolares españoles del primer tercio de siglo. Si el gabinete de ciencias le encandila, el atardecer en el de físicas le provoca una intensa emoción estética que agrieta la fachada de desapego que Pla ha erigido:

La luz oblicua jugaba primero en los vidrios, en los dorados, en los metales de los aparatos, y todo era un crepitar silencioso de pequeños brillos. Después, como si bajara del techo y se filtrara por las paredes, el aire se espesaba de una luz mortecina —fuera flotaba todavía la última claridad— y la menuda petulancia inútil de las máquinas se borraba melancólicamente (p. 156).

No obstante, son pocas las licencias poéticas que destilen sentimentalidad que Pla se permite. Si Zweig insiste en elevarse hacia la espiritualidad intelectual, Pla prefiere revolcarse en la zafiedad de la corporalidad. Mientras el austriaco anhela raras ediciones de Rilke, el ampurdanés se extasía con fuets y butifarras recibidos de casa con que combatir un hambre que dibuja el telón de fondo de sus tiempos escolares de manera recurrente (pp. 66, 81, 157 y 173). Pero el apetito no es la única dimensión corporal de estos años de formación. Pla se declara entusiasta futbolista en sus años adolescentes¹⁰ (pp. 81 y 176) como «conjuro del remolino biológico y sensual» (p. 35) y de una sensualidad que califica de «frontal y bestia» (p. 175). Lejos del desinterés de Zweig por las mujeres, los compañeros de Pla desnudaban libidinosamente con la imaginación a las esposas de los profesores con las que se cruzaban en los paseos dominicales (P. 145) y se entregaban con imaginación desbordante a los cotilleos escabrosos sobre la vida sexual extramarital de la ciudad de los que les nutrían los alumnos externos del colegio (p. 174). Pla, obviamente, no se escapaba para leer a Rilke, sino para fines mucho más mundanos. De hecho, fue ruidosamente expulsado del colegio a los quince años, en el último curso de sus estudios, a causa de una escapada para visitar a un prostíbulo.¹¹ No obstante, acabó el bachillerato con buenas notas como alumno libre.¹²

En resumen, *Girona* es un ejemplo de memoria desde abajo, en canal, sin muchas elaboraciones poéticas, mucho más verosímil y sincera que la petulante elaboración intelectual de Zweig. A diferencia de este, Pla no era un personaje agradable, ni al parecer nunca lo pretendió, y su misantropía le alejaba de cualquier tentación de construir un relato épico de sí mismo.

ALBERT CAMUS O LA PLEITESÍA DEL BECARIO AVENTAJADO

Sí que provoca empatía, entusiasta en muchos casos, el tercer tipo de memoria del que tratará este artículo: la memoria escolar de Albert Camus en su autobiografía inacabada *El primer hombre*, un relato de puro

¹⁰ Al dejar el instituto, Pla jugó en su pueblo en el equipo del Ateneu Palafrugellenc. Josep Clarà, «Expedient i exàmens de Josep Pla a l'Institut de Girona», *Revista de Girona* 166 (1994), pie de foto, 37.

¹¹ Xavier Pla, *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla* (Barcelona: Destino, 2024), 135-6.

¹² Pla, *Un corazón furtivo*, 134.

sentimiento bellamente construido.¹³ En este caso no nos encontramos ante la insatisfacción, ni la desafección. La escuela de Camus no es este lugar cosificado, repetitivo y falto de significado que nos suelen describir las memorias de los grandes escritores, sino una puerta a una nueva realidad radicalmente ajena a su entorno oscuro, miserable y empobrecedor: el descubrimiento del mundo luminoso, fascinante y maravilloso de la cultura y el conocimiento. Mantienen Roberts, Gibbons y Heraud que las *Bildungsroman* suponen un antídoto contra las estrechas concepciones tecnocráticas de la educación de nuestros días.¹⁴ No cabe duda de que *El primer hombre* lo es. En realidad, más que un antídoto es un revulsivo, pues Camus piensa y hace todo lo contrario de lo que prescribe el conocimiento pedagógico que enseñamos en nuestras facultades.

Jacques, el *alter ego* de Camus, no desprecia su escuela, sino que es un fan entusiasta de ella. Es muy consciente, además, de que aquello que vertebra su mundo lo adquirió en ella y que sin ella su vida hubiera sido completamente diferente. De hecho, reconoce esta deuda abiertamente en una carta de agradecimiento a su maestro tras ganar el Premio Nobel de Literatura en 1957: «cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano cariñosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de todo esto».¹⁵ Este humilde agradecimiento sitúa los recuerdos escolares de Camus en un plano radicalmente opuesto al desprecio de Zweig y al desapego de Pla. Su origen social es determinante en este punto. Camus nació y creció en un entorno muy pobre, miserable, en el Argel de los años veinte, desprovisto de cualquier recurso cultural, mientras que sus colegas intelectuales tenían capital cultural familiar del que nutrirse al margen, y en contra, de la escuela. No en vano Camus argüía en su enfrentamiento contra Sartre y los suyos que él no guardaba fotografías en los desvanes familiares. Podría añadirse que lo único que tenía era una gran deuda acumulada con su escuela y su maestro.

¹³ Albert Camus, *El primer hombre* (Barcelona: Tusquets, 2014). Cap. 6bis «La escuela», pp. 120-152. Se toma esta edición en la colección *Fábula* como referencia para las citas entre paréntesis.

¹⁴ Peter Roberts, Andrew Gibbons y Richard Heraud, «Introduction: Camus and education» *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1086

¹⁵ [Carta de Albert Camus a su maestro, M. Germain], 19 de octubre de 1957. Reproducida en Camus, *El primer hombre*, 295.

B. Jacomino defiende que, en realidad, Camus no consagra sus memorias escolares a una institución, sino a un hombre heroico: su maestro Monsieur Bernard.¹⁶ Podemos intuir algo sobre la personalidad y el ideario pedagógico de Louis Germain (su verdadero nombre) en su carta de respuesta a Camus. Escribe M. Germain/Bernard: «El pedagogo que quiere desempeñar concienzudamente su oficio no descuida ninguna ocasión para conocer a sus alumnos, sus hijos, y éstas se presentan constantemente. Una respuesta, un gesto, una mirada, son ampliamente reveladores».¹⁷ Encontramos aquí una reivindicación del saber empírico de los maestros, de esa dimensión hermenéutica que coloca en primer plano la relación personal entre maestro y discípulo de la que trata F. Bárcena.¹⁸ Pero la carta nos ofrece también elementos que definen a M. Bernard y lo sitúan claramente en la tradición del magisterio republicano francés. En primer lugar, y con carácter definitorio, su condición de maestro laico. La cuestión debía de preocupar a Germain, puesto que dedicó cerca de un cuarto de la carta a su alumno Nobel a su disgusto por los avances de la educación confesional. La premisa de laicidad era para el maestro el respecto a la libertad de conciencia del niño y la radical negativa a adoctrinar: «Creo haber respetado, durante toda mi carrera, lo más sagrado que hay en el niño: el derecho a buscar su verdad. Os he amado a todos y creo haber hecho todo el posible para no manifestar mis ideas y no pesar sobre vuestras jóvenes inteligencias»¹⁹ M. Bernard se instalaba, pues, en la falacia que Jules Ferry había amueblado de manera confortable en su carta a los maestros tras las leyes laicas.²⁰

La afectividad de M. Bernard encontró respuesta en su alumno. Los rasgos con los que Camus le describe adelantan valores que determinarán su relación con la escuela: «sólido, elegantemente vestido (...)

¹⁶ Baptiste Jacomino, «Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?», *Le Philosophoire*, 37 (2012): 110.

¹⁷ [Carta del maestro M. Germain a Albert Camus], 30 de abril de 1959. Reproducida en Camus, *El primer hombre*, 296.

¹⁸ Fernando Bárcena Orbe, «Maestros y discípulos. Anatomía de una relación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 30, no. 2 (2018): 87.

¹⁹ [Carta del maestro M. Germain], 298.

²⁰ Jules Ferry, *Carta Circular Dirigida por el Señor Ministro de Instrucción Pública a los maestros sobre la enseñanza moral y cívica*. París, 17 de noviembre de 1883. Traducida y reproducida por Juan Manuel Fernández Soria, «La "Carta a los Maestros" de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República francesa», *Historia de la Educación* 24 (2005): 423-462.

oliendo a agua de colonia» (p. 121). De un lado, los sentidos, el olor; un anuncio de la memoria olfativa que preside en gran medida la memoria escolar de Camus, como se verá más adelante. De otro, la dignidad y el autocontrol. La pulcritud en el vestir del maestro encarna la resistencia a dejarse arrastrar por el mísero entorno, un valor que M. Bernard reconocerá recíprocamente en su alumno.

No obstante, M. Bernard es un maestro austero en sus manifestaciones afectivas, un maestro severo, incluso, partidario de los castigos físicos, a pesar de ser denostados ya por la pedagogía de esa época. A Camus, por el contrario, los castigos físicos no le importan, pues no desentonan en un entorno en el que usualmente se golpeaba a los niños. Camus, además, arguye una segunda justificación mucho más interesante: esos castigos físicos eran previsibles y equitativos; todos sabían en qué circunstancias se imponían y se aplicaban a todos por igual (p. 132). Este es otro sentimiento capital de la memoria escolar republicana de Camus: el sentimiento innato y radical de justicia del niño derivado de la igualdad, un sentimiento en riesgo en la actualidad a causa de la desconstrucción de la igualdad como horizonte de justicia bajo el manto de la exaltación de la diversidad. Así, en tiempos de Camus, la escuela autoritaria, e incluso violenta, podía ser percibida por los niños como primariamente justa a condición de que fuera igualitaria, mientras que cabría interrogarse qué nociones de justicia están interiorizando nuestros escolares en la negociación multilateral en que se basa la educación actual.

Adicionalmente, M. Bernard era probablemente un maestro nacionalista, o como mínimo patriota. Había combatido en la Gran Guerra y leía a sus alumnos pasajes de la novela *Las croix de bois* sobre la guerra que hacen llorar de emoción a Camus (p. 129). El maestro mantenía, además, una fuerte camaradería con sus compañeros de armas que le impulsaba a proteger los huérfanos de guerra. El deber de lealtad con sus camaradas le llevaba a sustituirlos ante sus hijos, en sus propias palabras.

Este era el caso de Camus, cuyo padre murió en la batalla del Marne en 1914, cuando él contaba apenas con un año. Camus era, pues, un huérfano de guerra que creció en una familia extremadamente pobre, compuesta por su hermano, su madre, que hacía faenas en casas, un tío y una abuela dura y autoritaria que lideraba cual Bernarda Alba la supervivencia de la familia en los barrios pobres de las colonias. Parece

difícil ser más marginal. Desde la sociología de la educación, Camus era un candidato paradigmático, cuanto menos, al fracaso escolar. Su situación lingüística no haría más que abonar este destino. Toda la familia era analfabeta, su tío era sordo y mudo y solo emitía onomatopeyas y su madre también tenía carencias auditivas y se expresaba con dificultad.²¹ A eso se añade, que la jefa de la familia, la abuela, era de Menorca, lo que significa que no sólo su lengua no era el francés, ni tampoco español, sino probablemente una versión dialectal del catalán de las islas previo a la normalización.

Con estos antecedentes de su entorno, cabría esperar en las memorias escolares de Camus una reiteración del discurso de la falta de sentido de la escuela de Zweig y Pla, en versión proletaria adobada de crítica social: la escuela como instrumento burgués ajeno a la cultura del niño que coactivamente impone sus valores para aniquilar la subcultura popular que le es propia y genuina. Sin embargo, encontramos todo lo contrario.

Sin duda, la humilde honestidad²² de Camus a la hora de reconocer su deuda con la escuela ayuda a disolver esta aparente paradoja. Desde el determinismo lingüístico trivializado en nuestras facultades por ciertas lecturas de Bernstein, Camus estaba, más que condenado, sentenciado; sin embargo, ganó el Premio Nóbel de Literatura. Está claro que en algún lugar tuvo que aprender esa lengua que manejaba magistralmente y resulta obvio que ese lugar fue su escuela. Camus lo reconoce; a diferencia de Zweig, que ni tenía que agradecer nada, pues hablaba cuatro idiomas antes de entrar en la escuela, ni lo hubiera hecho, aunque tuviera, dada su vanidad. Mantiene en este punto una significativa sintonía con Pla, que también necesitó un aprendizaje formal de la lengua culta, porque en su casa hablaba un catalán familiar, y que valoraba muy positivamente la enseñanza del castellano de los maristas. Estos casos nos recuerdan que la escolarización en otra lengua era un fenómeno bastante extendido en Europa con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial y, más aún, una segunda cuestión que hoy se ha perdido prácticamente de vista: la lengua de la escuela, como el resto de sus códigos, era siempre otra lengua, incluso para los hablantes del mismo idioma.

²¹ Robert Zaretsky, *Albert Camus. Elements of a life*. (Ithaca: Cornell University Press, 2013), 11.

²² «Para Camus el primer imperativo es ser honesto, intelectualmente honesto». Ignacio L. Götz «Camus and the Art of Teaching», *Educational Theory* 37, no. 3 (1987): 266.

Sin embargo, a pesar de la aparente contradicción entre entorno familiar y escolar, la escuela no era para Camus un lugar inhóspito escenario de una violencia soterrada, sino, por el contrario, la sede de la felicidad: «Solo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre» (p. 127), Tanto era así que se expresaba físicamente en el niño. En palabras de su maestro, «el placer de estar en clase, [sic] resplandecía en toda tu persona. Tu cara expresaba optimismo».²³ ¿Cómo es posible una felicidad tal en un lugar que no tiene nada que ver con el entorno con el niño? La respuesta de Camus es clara: precisamente por eso: «E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como cerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo» (pp.127-8).

La escuela se perfila, pues, para Camus, como un puente a otro mundo; un mundo repleto de posibilidades que no tiene nada que ver con el miserable entorno del niño. Esta desconexión radical, que tendría que producir extrañamiento y alejar, provoca en el caso de Camus fascinación, y acerca. Esta atracción de la desconexión llega al extremo en el caso de los manuales y lecturas escolares que hablaban de la realidad de la metrópoli, de niños que vivían entre nieve, frío, agua; una realidad completamente extraña para los niños de Argel que no conocían más que «el siroco, el polvo, los chaparrones prodigiosos y breves, la arena de las playas y el mar llameante bajo el sol» (p.127). Y, sin embargo, Camus se entusiasma. Para él estas obras son la «encarnación del exotismo» (p. 127) en un sentido positivo:

formaban parte de la poderosa poesía de la escuela, alimentada también por el olor del barniz de las reglas y los lapiceros, por el sabor delicioso de la correa de su cartera que mordisqueaba [...] por el olor amargo y áspero de la tinta violeta y completar sobre todo cuando le tocaba el turno de llenar los tinteros con una enorme botella oscura en cuyo tapón se hundía un tubo acodado de vidrio y Jacques husmeaba con felicidad el orificio del tubo, por el suave contacto de las páginas lisas y lustrosas de ciertos libros que despedían también un buen olor de imprenta y cola, y finalmente, los días de lluvia, por este olor de lana mojada que despedían los chaquetones en el fondo de la sala (p. 127).

²³ [Carta del maestro M. Germain], p. 296.

Parece difícil concebir una declaración de amor a la escuela más hermosa. Se trata de una memoria de la cultura material de la escuela casi proustiana en términos sensoriales: los recuerdos escolares engarzados en placenteros olores, sabores y tactos. Se perfila aquí una memoria olfativa, a la que ya se hizo referencia con ocasión del maestro, que curiosamente también está presente en Zweig. Las escuelas huelen y ese olor constituye un potente recurso de la memoria. Nos habla Zweig, al recordar su instituto, del «tufo a cerrado y podrido», característico de los edificios oficiales austríacos, al que denomina olor «fiscal»: «olor a habitaciones con demasiada calefacción, repletas e insuficientemente ventiladas que primero penetra en la ropa y luego en el alma» (p. 53). Zweig no se muestra dispuesto a conceder nada a su instituto; es monolíticamente inmisericorde. Frente a la placentera sensorialidad de Camus, su escuela «apesta», incluso en lo físico.

Camus adora la escuela porque le ofrece lo que no tiene. Queda pendiente, sin embargo, la cuestión de por qué eso que ofrece la escuela le resulta fascinante, mientras que la pedagogía moderna persevera en el rechazo que debería provocar. Cabría explorar qué corriente subterránea conecta ese entorno socio-familiar de Camus y el mundo escolar, aparentemente tan contradictorios. A lo largo del relato, Camus nos ofrece muestras de que existe una empatía clara entre ambos mundos, no evidentemente en el plano formalmente cultural, pero sí en el moral y cívico. La familia de Camus está inmersa en la pobreza, pero no carece de valores. Por el contrario, mantiene una sólida estructura moral que actúa como frontera entre la pobreza y la marginalidad, realidades en absoluto equivalentes. Esta moralidad constituiría una estructura previa receptiva a aquello que la escuela puede ofrecer. La aportación de la escuela, aunque extraña, adquiere así sentido como respuesta a una carencia. Desde la marginalidad, tal identificación resulta sencillamente impensable; la inconmensurabilidad deviene absoluta y el *punte levadizo* se levanta de manera definitiva.

Esta moralidad de la familia parece cimentarse en un cierto concepto de dignidad que se concreta en una negativa radical a permitir que la pobreza la arrastre a la degeneración moral, a la pérdida de la condición humana. Su manifestación más evidente es el aspecto físico. Dice el maestro, «hasta entonces me parecía que tu situación era la misma que la de todos tus compañeros. Siempre tenías lo que te hacía falta. Como

tu hermano, estabas agradablemente vestido».²⁴ Se trataba a todas luces del pudor del pobre, un esfuerzo ímprobo que, como reconocía el maestro, recaía sobre los hombros de las mujeres: «Creo que no puedo hacer mejor elogio de tu madre». En todo caso, era la misma dignidad que el humilde maestro ejercía en su atuendo en la tórrida y polvorienta Argel, como ya se indicó. En esto, como en tantas otras cosas, Camus y su maestro se reconocen recíprocamente. Pero esta resistencia a dejarse arrastrar se manifestaba también en otros ámbitos más claramente morales. En la discusión sobre las acciones sangrientas de los árabes en la guerra, el padre de Camus sentenciaba que «un hombre se contiene. Eso es un hombre, y si no...» (p. 65). El autocontrol se erigía, pues, en un imperativo moral desde el cual negar la justificación de la inmoralidad, incluso en las peores situaciones, y la exoneración de la norma moral a través de las circunstancias.²⁵

Camus no llevaba a la escuela el conocimiento adquirido en casa, pero sí la disposición a recibirlo. «La escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir» (p. 128). La escuela ofrece un alimento que sólo puede serlo en la medida en que previamente exista hambre. Se trata obviamente de una concepción del aprendizaje significativo y de la motivación *avant-la-lettre*, pero radicalmente ajena a la nuestra, pues no apela al entorno del niño y a sus deseos, sino a los valores intrínsecos de la cultura y el conocimiento, que deben bastar por sí mismos desde la creencia que la condición humana implica el deseo conocer y perfeccionarse. Aquello que Camus destaca de la pedagogía de su escuela no es la transmisión de conocimientos, sino un reconocimiento previo de la dignidad del niño: «Se los juzgaba dignos de descubrir el mundo» (p.128). En última instancia, un respeto genuino por el niño que rechaza la infantilización y que constituye la premisa necesaria de cualquier pedagogía activa o metodología por descubrimiento auténticas.

Esta experiencia de Camus de la escuela como vía de emancipación y perfeccionamiento encontraba sus límites en las estructuras escolares del momento. La escuela universal republicana acababa en sí misma, no tenía continuidad. La formación cultural continuaba en el liceo, pero

²⁴ [Carta del maestro M. Germain], p. 297.

²⁵ Alain Finkielkraut. *Un corazón inteligente* (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 103.

esta institución estaba desconectada de la escuela popular y era claramente elitista en términos sociales. No formaba parte en ningún caso del horizonte de los sectores populares. Ante esta situación, M. Bernard muestra su compromiso con sus alumnos pobres más dotados académicamente preparándolos gratuitamente para el examen de acceso al bachillerato y la obtención de una beca. En el caso de Camus, el maestro tuvo que convencer a la abuela que no alcanza a ver el sentido de ese itinerario, dado el alto coste que suponía renunciar a los ingresos que el adolescente podría aportar a la familia trabajando durante esos siete años. No sabemos qué le dijo M. Bernard a la abuela, ya que el niño fue expulsado de la habitación, pero en esta conversación se jugó el destino de Camus.

Argel 1923, pero podría haber sido perfectamente cualquier pueblo de la España de los años cincuenta o, incluso, cualquiera de nuestras barriadas en la actualidad con población recientemente llegada como protagonista. La experiencia de Camus no es una experiencia aislada. En muchas de las memorias de niños humildes, o pertenecientes a grupos excluidos como las mujeres, que han tenido éxito en el sistema educativo aparece la figura del maestro que abre la puerta para entrar en un mundo al cual no estaban socialmente destinados. La ficción literaria y cinematográfica está repleta de estos ejemplos, desde Miss Moffat en *El Trigo está verde* de Emlyn Williams hasta Mrs. Sandra Wilkinson en *Billy Elliot*. De ahí, la dimensión heroica que Camus otorga a M. Bernard.

Naturalmente, podemos ver la historia desde otro punto de vista, como un ejemplo paradigmático de la limitada y calculada movilidad social ofrecida por el sistema meritocrático francés. Desde esta perspectiva, M. Bernard, lejos de un personaje heroico, se perfilaría más bien como el frío seleccionador de aquellos pocos que merecían apartarse de su destino de clase y ascender socialmente, y por tanto el perpetuador de la condena al inframundo del resto; una especie de Angel de la Muerte que decide quién se salva. En definitiva, un agente al servicio de la reproducción del sistema que premia con el desclasamiento a aquellos que han interiorizado correctamente los valores del sistema de dominación que encarna la escuela. Quizás nadie ha descrito con mayor dureza este desclasamiento de la meritocracia clásica francesa que Colette en *Clauddina en la escuela*, cuando explica las razones de las jóvenes aspirantes a maestras para aceptar las duras condiciones de vida en la escuela normal: «Pero por lo menos podrán llevar sombrero, no coserán vestidos

para los demás, no cuidarán de los animales, no sacarán agua de los pozos y podrían despreciar a sus padres: eso es todo cuanto piden».²⁶

Desde esta perspectiva, Camus sería uno de los «meritócratas» pagados de su éxito que critica Michael Young en su clásico libro de finales de los cincuenta,²⁷ un ejemplo prototípico de *becario aventajado*. De hecho, no resultaría inverosímil que todo su relato no fuera más que un ejercicio de reconstrucción de la memoria desde la interiorización de los valores del sistema que Camus proyecta retrospectivamente sobre su familia; en última instancia, poco más que una elaborada mistificación de la traición a los suyos. Dada la abundante literatura que cae rendida ante el relato de Camus, sin duda, sería positivo que esta línea de análisis desmitificador se desarrollarse. Sin embargo, una aproximación estructural no borraría de la faz de la tierra la existencia de esos niños poseídos por una sensibilidad y un afán de conocimiento que sociológicamente no debieran tener, ni la vergonzante identificación con ellos de los que siguieron su curso. Al fin y al cabo, Billy Elliot no quería dinero, ni ascenso social, solo quería bailar, y Albert Camus conocer, pensar y escribir. Está claro que sin la escuela y el maestro no lo habrían conseguido.

CARLOS GIMÉNEZ O LA MEMORIA IRREDENTA

Para finalizar, como contrapunto de esta memoria sentimental luminosa y positiva de Camus, merece la pena explorar la memoria del lado oscuro de las instituciones escolares. El dibujante Carlos Giménez plasmó sus recuerdos escolares de los centros del Auxilio Social en la posguerra española en cuatro álbumes de cómic titulados *Paracuellos*.²⁸ Los relatos de Giménez conectan de lleno con el movimiento de reivindicación de la memoria histórica que agita la sociedad española desde hace más de dos décadas. Más allá de los recuerdos personales, estamos ante

²⁶ Colette, *Claudina en la escuela* (Barcelona, Anagrama, 1986), 146.

²⁷ Michael Young, *El triunfo de la meritocracia (1870-2034). Ensayo sobre la educación y la igualdad* (Madrid: Tecnos, 1964), expuesto y discutido, junto otros autores recientes, por Antonio Viñao Frago, *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación* (Murcia: Diego Marín, 2023).

²⁸ Carlos Giménez, *Todo Paracuellos* (Barcelona, DeBolsillo, 2007). Se usa esta edición recopilatoria como referencia para las citas. Se incluye en éstas el álbum original.

una denuncia del sufrimiento de los hijos de los desheredados, de la crueldad con que se los trató no solo por pobres, sino por ser hijos de los vencidos: los herederos del pecado contra Dios y España cometido por sus padres.

Giménez, en realidad, no era hijo de un represaliado por el régimen, sino una víctima colateral de la pavorosa miseria impuesta por el franquismo. Nacido en 1941, en el miserable Madrid de posguerra, el autor se quedó huérfano de padre y, tras el ingreso de su madre en un hospital de Bilbao a causa de la tuberculosis, fue internado en los hogares del Auxilio Social en los que permaneció ocho años.²⁹ El Auxilio Social era una institución benéfica vinculada a Falange, creada durante la guerra según el modelo nazi de la *Winter-Hilfe*, que se mantuvo tras la guerra ligada al partido.³⁰ Esta vinculación política acentuaba su dimensión ideológica en esa siniestra España de posguerra.

Obviamente, en esta memoria no hay maestros cariñosos que dignifiquen al alumno, como en el caso de Camus, ni burócratas indiferentes moderadamente severos por pura defensa propia, como en Zweig y Pla, sino seres crueles, vectores de odio y ejecutores de la humillación y la violencia. Los niños de *Paracuellos* son víctimas del abuso en todos los aspectos de su existencia y viven atemorizados por los continuos castigos físicos y psicológicos. Un abuso omnipresente que no excluye los amagos de abuso sexual por parte de una cuidadora, que acaban con la recurrente paliza a la víctima.³¹ La violencia física sobre los niños por parte de cuidadoras, instructores de Falange y curas constituye una constante a lo largo de las historietas. Según el propio Giménez, era una acentuación de una violencia generalizada que caracterizaba la España de posguerra. Los hogares del Auxilio Social eran «el monstruo lógico que engendraba una sociedad monstruosa» (p. 22).³² No obstante, esta contextualización del propio autor constituye más un ejercicio de

²⁹ Pierre-Alain de Bois, *Carlos Giménez: de la denuncia a la transmisión de la memoria* (Madrid: Marmotilla, 2020), 24.

³⁰ Para el Auxilio Social y sus niños, véanse Ángela Cenaarro Lagunas, *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra* (Barcelona: Crítica, 2006) y *Los niños del Auxilio Social* (Madrid: Espasa Calpe, 2009).

³¹ Carlos Giménez, «Auxilio social, VIII. Adolfo, el conquistador», *Paracuellos* 2, 160-167.

³² Carlos Giménez, «Por si a alguien le interesa», introducción a *Todo Paracuellos*, 22.

distanciamiento desde el presente maduro que un fiel reflejo de la memoria rabiosa de la que da cuenta su obra, al menos al principio. En las historietas, la violencia no es genérica, sino salvaje e incluso sofisticada en su crueldad, como es el caso de la bofetada doble, «inventada» por el padre Rodríguez, que evitaba que el chaval cayera al suelo y permitía continuar golpeándolo.³³ Completaban este clima de violencia, los propios niños abusadores, como Porterito, al que Giménez reserva una feliz venganza.³⁴ A esta violencia física, se añadía una continua violencia psicológica dirigida a causar sufrimiento a los niños a través de humillaciones y la negación de cualquier atisbo de felicidad. En definitiva, la crueldad en todas sus manifestaciones, de la brutalidad física a la sofisticación psicológica, que creaba, a juicio de Danielle Corrado, una «atmósfera de tensión omnipresente».³⁵ El aspecto físico de las cuidadoras encarna en los dibujos esta crueldad permanente. El autor ofrece en primeros planos «unos rostros esperpénticos, terroríficos que comparten una serie de rasgos comunes: arrugas marcadas, piel distendida, cejas arqueadas configuran unos semblantes perpetuamente iracundos, rebosantes de desprecio y de agresividad».³⁶ Esta autora identifica acertadamente la ira como el rasgo más característico de estas mujeres.

No obstante, las historietas de Giménez no están exentas de algunos destellos de felicidad. Es el caso de los tebeos, que constituyen una promesa de escapada del infierno e infunden un poco de esperanza, según De Bois,³⁷ una percepción estrechamente ligada a la vocación profesional del autor. Resulta significativo, que al igual que en Camus, la memoria de estos momentos felices se asocie a una memoria sensorial, concretamente olfativa. Cuando consigue por fin, tras múltiples sacrificios, los anhelados tebeos, el niño posterga el placer la lectura deleitándose previamente con «ese olor... a ese mágico olor de los tebeos nuevos».³⁸ Mas

³³ Carlos Giménez «Paracuellos V. Piscurros», *Paracuellos* 3, 260-261.

³⁴ Carlos Giménez, «Porterito. Paracuellos del Jarama, 1952», *Paracuellos* 1, 96-99.

³⁵ Danielle Corrado, «Carlos Giménez y el pacto autobiográfico», en *Historietas, comics y tebeos españoles*, ed. Viviane Alary (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002), 177.

³⁶ Corrado, «Carlos Giménez», 177.

³⁷ Bois, *Carlos Giménez*, 33.

³⁸ Carlos Giménez, «Auxilio Social IX. El cachorro, el catecismo y la señorita de Castellón», *Paracuellos* 2, 175.

se trata de una felicidad efímera, porque la señorita Sagrario, en un arranque de esa ira característica, se los arrebató y los quema en un ejercicio de crueldad extrema.

En realidad, más que redimir y reeducar a los hijos de los vencidos —a esos pequeños salvajes que parecía que vinieran de la Siberia, según una de las aterradoras cuidadoras³⁹— que era el objetivo explícito de esta institución, la memoria de Giménez apunta a que se trataba de destruir cualquier rastro de dignidad humana en ellos y hacerles entender que no tenían otro lugar en la Nueva España que agachar la cabeza y obedecer a las personas decentes el resto de su vida; que por algo habían perdido *vicariamente* una guerra. Como señala Juan Marsé en el prólogo a la edición completa, «esos niños evocados por el lápiz de Carlos Giménez ya estaban previamente condenados por el resultado de la guerra civil y los sangrientos Años Triunfales del bando vencedor».⁴⁰

La obra de Giménez es notablemente original. En primer lugar, por expresar la memoria, una memoria además traumática, a través del cómic, un medio que, en 1976, cuando comenzaron a publicarse las viñetas, no se asociaba con temas serios. Pero también por el proceso de rememoración que subyace a los cuatro volúmenes. La reanudación de la serie en el cambio de siglo, casi dos décadas después de los dos primeros volúmenes, operaba en un nuevo marco de memoria colectiva de la sociedad española, en ese sustrato sobre el que se cimentó la primera oleada de reivindicación de la memoria histórica sobre el franquismo. En la obra de Giménez, los recuerdos individuales fueron dejando paso a una experiencia compartida y rememorada conjuntamente con otros que pasaron por los mismos asilos.⁴¹ Este proceso habría reorientado la intencionalidad del relato de Giménez. A juicio de De Bois, en los últimos volúmenes la voluntad de evitar el olvido declinaría frente a la reconstrucción de una memoria colectiva.⁴² Con ello, a la vez que participada de la oleada de memoria histórica, Giménez iba mucho más allá, la trascendía para paradójicamente acabar confirmando las posiciones de los

³⁹ Carlos Giménez, «Auxilio Social II. ¡Rezad, Rezad, malditos!», *Paracuellos* 2, 111

⁴⁰ Juan Marsé, «Paracuellos. Aventuras y testimonios», prólogo a *Todo Paracuellos*, 8.

⁴¹ Bois, *Carlos Giménez*, 121.

⁴² Bois, *Carlos Giménez*, 131.

críticos del movimiento memorialista. En última instancia, esta evolución vendría a confirmar la tesis de Santos Juliá de que no existió ese *pacto de silencio* en la Transición⁴³ que se denunciaba; por el contrario, se publicó mucho sobre el franquismo y sus atrocidades y, de hecho, *Paracuellos* sería un buen ejemplo de ello. La cuestión, por tanto, no sería sacar a la luz lo pretendidamente oculto, sino engarzar esos acontecimientos ya denunciados en una memoria colectiva. Esta deriva situaría la serie de *Paracuellos* en el marco de la memoria horizontal y vertical de Halbwachs.⁴⁴ La obra de Giménez sería horizontal en la medida en que une a los miembros de una generación y vertical al posibilitar la transmisión de la memoria de una generación a otra.⁴⁵

En todo caso, esta evolución no puede ocultar que, en conjunto, Giménez expresa una memoria escolar amarga, desoladora, y sobre todo una memoria militante: a la vez testimonial y de ajuste de cuentas. Esto hicisteis, más bien, esto nos hicisteis, que se sepa.

POR UNA MEMORIA INCORDIANTE

En este artículo se han explorado cuatro maneras de recordar lo que fue la escuela para sus autores. La memoria de los de arriba, que es obviamente una memoria del bachillerato, aquella que constituye al hombre llamado a ocupar una posición en la sociedad, en dos versiones: la versión petulante de Stefan Zweig, insatisfecho de excelencia, y la versión desmitificadora, pegada a la tierra, de Josep Pla. La captación del Espíritu contrapuesta a fuets, butifarras y prostíbulos. Frente a ellas, encontramos la memoria de los abajo, de los excluidos, también en dos versiones. De un lado, la épica de la escuela elemental del pobre fascinado por el conocimiento y la cultura, querido y guiado por su maestro, o si se prefiere la justificación de la traición a los suyos del becario aventajado que ha obtenido todo el éxito que cabía imaginar dentro del sistema. En cualquiera de las interpretaciones, se trata de un relato que confiere a la escuela un papel protagonista en el crecimiento y la emancipación

⁴³ Santos Juliá, «Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia», *Claves de Razón Práctica* 129 (2003):107.

⁴⁴ Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva* (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).

⁴⁵ Bois, *Carlos Giménez*, 121.

personal. Del otro lado, la memoria militante y ajustadora de cuentas de los hijos de los vencidos de Carlos Giménez, una memoria que impugna el pasado y clama por algún tipo de reparación, siquiera moral.

Queda a juicio del lector dirimir con cuál de ellas prefiere identificarse. Desde el punto de vista historiográfico, la balanza se inclina hacia Pla y Giménez, pues son las dos que mejor se ajustan a las trayectorias comunes en el pasado. La de Zweig resulta insostenible por inverosímil y la de Camus por inusual, aunque la condición de frutos exitosos del mismo sistema escolar de buena parte de sus lectores distorsione su alcance estadístico real. Pero esto no supone obstáculo alguno para la identificación emotiva del lector, pues la memoria poco tiene que ver con la historia, más allá del pequeño detalle de que ambas actúan en el pasado. En este punto resulta clave no confundir los ámbitos y tener muy presentes las fronteras entre memoria e historia.⁴⁶ Las reglas de validación de una y otra son completamente diferentes. Cualquier intento de contrastar la subjetividad por ajuste a lo real deviene una empresa absurda que carece de sentido. Así, pues, desde el plano de la memoria, los cuatro modelos son válidos. En verdad, lo único que cabe pedirles a quienes recuerdan es algún tipo de honradez o de sinceridad. En lo que respecta a este artículo, no es necesario indicar quién de los cuatro autores parece no cumplir esta condición, y si la cumple, casi peor.

En todo caso, la principal virtud de las memorias individuales es su pluralidad. En última instancia, la memoria individual es la más democrática de las memorias, porque cualquiera puede recordar y, con suerte, narrar con mayor o menor gracia sus recuerdos. La memoria histórica, por el contrario, requiere de organización, de negociación y, en definitiva, de poder. No cualquiera tiene cabida en la memoria histórica, ni en la imperante, ni en las alternativas que queramos construir. Cualquier memoria histórica es memoria oficial, y frente a ella siempre habrá, afortunadamente, memorias alternativas cuya principal virtud es evitar un relato único. Pero más allá de las memorias críticas, que en el fondo aspiran a algún tipo de negociación para ser integradas en el gran relato de la memoria histórica, es necesario reivindicar las memorias incómodas, las que tienen una difícil ensambladura en la gesta en la cual

⁴⁶ Antonio Fco. Canales, «Contra la ciudadanía. En defensa de la enseñanza de la Historia como disciplina», *Revista de Educación* 1 (2025): 8.

queremos encajar el pasado, especialmente la memoria de las víctimas de los buenos: las berlinesas violadas en masa por el ejército rojo, los paseados por las patrullas de control revolucionarias en la Barcelona del verano de 1936, los negros reprimidos en el motín de Harlem de 1943 mientras sus connacionales luchaban en Europa contra el racismo fascista o los esterilizados de los programas eugenésicos socialdemócratas suecos. Se dice que la memoria siempre es resistente, como mínimo contra esta forma de muerte que es el olvido, pero, más que a memorias resistentes. entiendo que el *deber de memoria* nos impele a las memorias incordiantes. Después de todo, incordiar al Poder es siempre un saludable ejercicio, sea desde la historia o desde la memoria.

Nota sobre el autor

ANTONIO FCO. CANALES es Doctor en Historia por la Universitat Autònoma de Barcelona y Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Se ha especializado en historia de España bajo en el siglo XX, con especial atención a la educación, el género y la ciencia. Es Investigador Principal de Proyecto Nacional de I+D+I *El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal* – GICPEC (PID2020-114249GB-I00). Ha sido miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) (2013-21) y del Executive Committee de la International Standing Conference for History of Education (ISCHE) (2019-23).

REFERENCIAS

- Bárcena Orbe, Fernando. «Maestros y discípulos. Anatomía de una relación». *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 30, no. 2 (2018): 73–108.
- Bois, Pierre-Alain de. *Carlos Giménez: de la denuncia a la transmisión de la memoria*. Madrid: Marmotilla, 2020.
- Canales, Antonio Fco. «Contra la ciudadanía. En defensa de la enseñanza de la Historia como disciplina», *Revista de Educación* 1 (2025).
- Camus, Albert. *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets, 2014.
- Cenarro Lagunas, Ángela. *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2006.

- Cenarro Lagunas, Ángela. *Los niños del Auxilio Social*. Madrid: Espasa Calpe, 2009.
- Clarà, Josep. «Expedient i exàmens de Josep Pla a l'Institut de Girona». *Revista de Girona* 166 (1994): 36-43.
- Colette, *Claudina en la escuela*. Barcelona, Anagrama, 1986.
- Corrado, Danielle. «Carlos Giménez y el pacto autobiográfico». En *Historietas, comics y tebeos españoles*, editado por Viviane Alary, 174-195. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «La “Carta a los Maestros” de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República francesa». *Historia de la Educación* 24 (2005): 423-462.
- Finkelkraut, Alain. *Un corazón inteligente*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Giménez, Carlos. «Por si a alguien le interesa». Introducción a Carlos Giménez, *Todo Paracuellos*, 15-23. Madrid: DeBolsillo, 2007.
- Giménez, Carlos. *Todo Paracuellos*. Barcelona, DeBolsillo, 2007.
- Götz, Ignacio L. «Camus and the Art of Teaching». *Educational Theory* 37, no. 3 (1987), 265-276.
- Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Jacomino, Baptiste. «Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?». *Le Philosophoire* 37 (2012): 97-121.
- Juliá, Santos. «Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia». *Claves de Razón Práctica* 129 (2003): 105-125.
- Jarnés, Benjamín. *Stegan Zweig, cumbre apagada*. Torrelavega: Quálea, 2010.
- Lafaye, Jean-Jacques. *Una vida de Stefan Zweig. Nostalgias Europeas*. Barcelona: Juventud, 1995.
- Marsé, Juan. «Paracuellos. Aventuras y testimonios». Prólogo a Carlos Giménez, *Todo Paracuellos*, 5-14. Madrid: DeBolsillo, 2007.
- Matuschek, Oliver. *Las tres vidas de Stefan Zweig*. Madrid: paper de liar, 2009.
- Pla, Josep. *Girona. Un llibre de records*. Barcelona: Destino, 1981.
- Pla, Xavier. *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla*. Barcelona: Destino, 2024.
- Roberts, Peter, Andrew Gibbons y Richard Heraud. «Introduction: Camus and education». *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1085-1091.
- Viñao Frago, Antonio. *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación*. Murcia: Diego Marín, 2023.
- Young, Michael. *El triunfo de la meritocracia (1870-2034). Ensayo sobre la educación y la igualdad*. Madrid: Tecnos, 1964.
- Zaretsky, Robert. *Albert Camus. Elements of a life*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.
- Zweig, Stefan. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado, 2002.

SENTIMENTAL SCHOOL MEMORIES IN LITERATURE: ZWEIG, PLA, CAMUS AND GIMÉNEZ*

*Memorias sentimentales de la escuela en la literatura:
Zweig, Pla, Camus y Giménez*

Antonio Fco. Canales^a

Reception date: 03/05/2025 • Acceptation date: 16/10/2025

Abstract: This article explores sentimental school memories through four literary accounts, each representing a distinct model of memory. The first concerns the memory of a Viennese secondary school (Gymnasium) at the end of the nineteenth century, as recounted in Stefan Zweig's *The World of Yesterday*. The second, a decade later, concerns his Spanish counterpart Josep Pla, as portrayed in his biographical account of his formative years, *Girona*. A further decade brings us to Albert Camus's recollections of primary school in colonial Algiers, as recounted in *The First Man*. Finally, the Falange's orphanages of the Auxilio Social in the final years of the dark decade of the 1940s in Spain constitute the framework for Carlos Giménez's memories in *Paracuellos*. Collectively, these four accounts offer a journey into the significance these writers attribute to their formative years and the associated emotions.

Keywords: School memories; Stefan Zweig; Josep Pla; Albert Camus; Carlos Giménez

Resumen: Este artículo explora la memoria sentimental de la escuela a través de cuatro relatos literarios que constituyen cuatro modelos específicos de memoria. El primero es la memoria de un instituto de bachillerato vienés de finales del siglo XIX, a través de la obra de Stefan Zweig *El mundo del ayer*. El segundo, una década posterior, la de su homólogo español Josep Pla en su obra biográfica sobre su etapa formativa *Girona*. Un salto de una década

* This article has been prepared within the framework of the Spanish National Research Project PID2020-114249GB-I00/AEI/10.13039/501100011033.

^a Dpto. de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, sn. 28040 Madrid, España. antcanal@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-7035-1194>

Cómo citar este artículo: Canales, Antonio Fco. «Sentimental school memories in literature: Zweig, Pla, Camus and Giménez». *Historia y Memoria de la Educación* 23 (2026): 127-152

nos conduce al siguiente relato, las memorias de su escuela primaria en el Argel colonial de Albert Camus en El primer hombre. Finalmente, los orfanatos del Auxilio Social de la Falange en los años finales de la oscura década de los cuarenta en España constituyen el marco memorístico de Carlos Giménez en Paracuellos. Los cuatro relatos permiten realizar un recorrido por el sentido que estos cuatro escritores confieren a sus años de formación y por los sentimientos asociados a ellos.

Palabras claves: Memoria escolar; Stefan Zweig; Josep Pla; Albert Camus; Carlos Giménez.

This article aims to explore sentimental school memories through four literary accounts, each representing a distinct model of memory. The first concerns the memory of a Viennese secondary school (*Gymnasium*) at the end of the nineteenth century, as recounted in Stefan Zweig's *The World of Yesterday*. The second, a decade later, concerns his Spanish counterpart Josep Pla, as portrayed in his biographical account of his formative years, *Girona*. A further decade brings us to Albert Camus's recollections of primary school in colonial Algiers, as recounted in *The First Man*. Finally, the Falange's orphanages of the Auxilio Social in the final years of the dark decade of the 1940s in Spain constitute the framework for Carlos Giménez's memories in *Paracuellos*. Collectively, these four accounts offer a journey into the significance these writers attribute to their formative years and the associated emotions.

STEFAN ZWEIG OR SPLENDID CONTEMPT

A prime example of school memories can be found in the memoirs of Austrian author Stefan Zweig. Born into a wealthy family, Zweig's school memories, as is often the case among men of his class, centre not on his early schooling, but rather on his long secondary education, which he completed at the Maximilian Gymnasium in Vienna between 1892 and 1900.¹ The author mercilessly criticises the education he received at his secondary school for its reified, repetitive, and meaningless nature.² In his own words, it was a system dominated by "scholastic or scholastically manufactured material which we felt could have no relation to reality

¹ Stefan Zweig, *The World of Yesterday* (London: Cassell and Company Ltd., 4th ed., 1947). Chapter "School in the Last Century," pp. 33-60. This edition is taken as a reference for citations in parentheses.

² Oliver Matuschek, *Three Lives: A Biography of Stefan Zweig* (London: Puskin Press, 2013), 32.

or to our personal interests. It was a dull, pointless learning that the old pedagogy forced upon us, not for the sake of life, but for the sake of learning" (p. 34). In this passage, Zweig deploys all the clichés of progressive pedagogical rhetoric. He contrasts apathetic and passive learning with active methods, and a lack of meaning, caused by a disconnection from the real world, life and the interests of the student as opposed to the desired meaningful learning linked to them. In short, a denial of *life* as the guiding principle of the school that constitutes the legacy of the New Education. It is, therefore, a familiar critique, appealing to the sensibilities of pedagogical progressivism. Actually, Zweig elaborates on these pedagogical topics by contrasting his school experience with the schools of the time, characterised by freedom, respect, independence, happiness and naturalness (p. 33). This opposition between the positive new and the despicable old, although common, is nonetheless paradoxical, as it is unlikely that a pedagogical innovator of the next generation would consider the Austrian school of the 1920s to be a model, but rather an archaic model to be demolished. This is undoubtedly the great paradox and the source of permanent dissatisfaction with pedagogical renewal: the demonisation of everything that precedes it, in which Zweig seems to engage in order to gain complicity.

But beyond pedagogical issues, one need only continue reading to realise that Zweig's dissatisfaction with his school does not stem from the usual reasons cited by progressive educational critics. For the young Zweig, the real world, life and personal interests have little to do with what we commonly understand by such things today, but rather with nothing less than Art with a capital A. Zweig criticises the Gymnasium not for being excessively literary, but because it failed to satisfy his cultured ambitions, because it was not sufficiently cultured for his lofty spirit, which yearns for culture. Zweig describes himself and his classmates as possessed by an artistic fanaticism that led them to be at the forefront of the poetry of the moment, and himself as prey to a feverish nervousness in the pursuit of Art. In these circumstances, it is not surprising that there came a time when "school began to bore and disturb us" (p. 39). For Zweig, the Viennese Gymnasium was incapable of responding to the learning needs of its students: "our pent-up desire for knowledge, our intellectual, artistic and sensuous inquisitiveness, which

found no nourishment in school, passionately yearned for all that went on outside of school” (p. 39).

Zweig’s criticism of the educational system’s inadequacy quickly hardens into contempt. Indeed, it is a paradoxical criticism, insofar as such institutions were often reproached precisely for its eminently cultural and literary character. But for Zweig, the institution fell short in this regard. His classmates, and notably himself, knew more than the teachers, who were portrayed as inept bureaucrats in their own field: “in many of the subjects which interested us we knew more than our poor teachers” (p. 39). As might be expected, there are classmates of the writer who refute this petulant view.³

It seems difficult to separate Zweig’s contempt for his school from the radical intellectual arrogance that the author shamelessly displays in his memoirs. Only in one digression does he seem to briefly introduce a shadow of doubt about the “childish pride” (p. 43) implicit in his view, but he quickly dismisses it to reaffirm the intellectual superiority of the teenager over his teachers. He does not hesitate to claim that at the age of 16 he already knew everything about literature.⁴ He reiterates his readings of Nietzsche and Strindberg, which his teachers were unaware of, his mastery of the poetry of Baudelaire and Walt Whitman, his access to Valéry’s poems two decades before the general educated public through an initiatory literary magazine (p. 43), and his passion for Rilke before he was known (p. 42). The author also adds their passion for theatre and reading the international press in cafés (p. 41). All this without a hint of irony, pity or even nostalgia.

In contrast to this sublime passion for grasping the spirit of Kultur, the mundane interests of today’s teenagers, which give meaning to the pedagogical rhetoric of the opening sentence, played no role whatsoever. Among these youthful interests were certainly not sports, which Zweig solemnly despised,⁵ much less contact with the opposite sex, which he considered “time lost” (p. 54), and even less so any kind of erotic attraction to his male

³ Matuschek, *Three Lives*, 34.

⁴ Jean-Jacques Lafaye, *L’avenir de la Nostalgie: Une vie de Stefan Zweig : Essai*. (Paris: Le Félin, 1989), 23.

⁵ Matuschek, *Three Lives*, 35

peers. In fact, Zweig's approach to his classmates is emotionally non-existent; the intense adolescent emotions associated with friendship or camaraderie, if he had any, left no trace in his memory. The hormonal drive latent in other accounts of adolescence is completely absent in Zweig, who understands that the natural passion of puberty is a longing for poetry (p. 53).

In short, the author constructs a glacial narrative, devoid of any emotion and unilaterally intellectual. A completely implausible story, dominated by the arrogance, vanity and petulance of a spoilt child from a good family, raised in *Dutch sheets*, to use Benjamin Jarnés's apt expression,⁶ who before starting secondary school already spoke English, French and Italian, in addition to his native German.⁷ Even in the distressing situation of exile that led him to suicide, Zweig seems unwilling to show any cracks in this cerebral, intellectual figure, detached from affections and feelings. Only one small slip seems to scratch the surface of this monolith. Matuschek recounts that in 1932, on the school's centenary, Zweig refused to comply with the request to give a speech as a distinguished former pupil and instead sent a poem that began with the lines 'we called it 'school', and meant 'learning, fear, strictness, torment, coercion and confinement'".⁸ The ruthless verse seems to fit in with his splendid contempt for his Gymnasium. However, the introduction of the feeling of fear sheds new light on the rest of the associations and gives a new meaning that points to feelings of mortified insecurity that Zweig is careful to block out in his memoirs.

JOSEP PLA OR DETACHMENT

The counterpoint to this lofty yearning for Kultur can be found in the memoirs of another writer, sixteen years younger than Zweig and much less pretentious: the Catalan Josep Pla. Pla stands as the antithesis of the transcendent Zweig. He embodies the earthy, sceptical vision of the peasant, far removed from lofty philosophical and cultural refinement. In a way, Pla could be seen as a kind of Sancho Panza in contrast to the

⁶ Benjamín Jarnés, *Stefan Zweig, cumbre Apagada* (Torrelavega: Quálea, 2010), 69.

⁷ Lafaye, *L'avenir de la Nostalgie*, 17.

⁸ Matuschek, *Three Lives*, 27

sublime Zweig, abducted by the search for the Spirit. However, this position does not detract from the subtlety of his analyses, which reveal an ability to dissect reality that can only be achieved through irony.

Pla's school memories are set in this sardonic distance, which he captures in *Girona*, using as his *alter ego* a supposed deceased friend who asks him to take care of his papers.⁹ The description of the reasons that determined his education sets the tone for his story from the outset. Pla tells us that his family decided that he should study, just as they could have decided that he should work the land or keep the accounts for the family business. In any case, it was an arbitrary decision made by others, unrelated to his characteristics, his abilities, or, even less so, his interests. But for someone who does not share Zweig's petulance and who places himself in the same camp as ordinary mortals, such a disconnect did not deserve special mention. Here we find the first emotional feature of Pla's school memories: indifference, disaffection, what we might summarise as detachment. While Zweig sets himself up as the fierce protagonist of his *Bildung*, Pla disregards his own education and tells us that it was not for him, that he was simply passing through.

Josep Pla's early school years were spent in Palafrugell, his village in the Empordà county, at the school run by the Marist Brothers, who had been expelled from France by the laicist school legislation of the early 20th century. He always refers to this school in positive terms, highlighting its eminently moderate, liberal and practical character (pp. 15-8). The Marists did not emphasise the religious aspect, but rather "defended a normal, plain, certainly mediocre Catholicism, without too many wonders or excessive casuistry" (p. 16). In the pedagogical sphere, they offered a good primary education of an eminently commercial nature, "practical and clear" (p. 15), aimed at economic activities.

All these modest practical virtues, almost paradigmatic of Catalan *seny* (common sense), deserve Pla's continued praise. Criticism of his formative process begins when his family abandons them to embrace the pretentiousness of a liberal career, "out of a very intense desire for social advancement" (p. 18). This family decision triggered a long

⁹ Josep Pla, *Girona. Un llibre de records* (Barcelona: Destino, 1981). This edition is used as a reference for the quotations in parentheses. The quotations have been translated from the original Catalan.

academic career that began when, at the age of only ten, Pla passed the entrance exam in the secondary school in Figueres, although his father sent him to study at the one in Girona, which was considered to be more serious and of a higher academic standard (p. 18). While attending this *instituto* as a day pupil between 1909 and 1913, the young Pla boarded at another Marist school.

Like Zweig, Pla does not fail to note the mechanical, rote-learning and repetitive nature of education at the time. “I never saw any encouragement to study the relationships between things, any form of organic synthesis, any stimulation of mental gymnastics” (p. 165). In this sense, Pla reproduces the topos of school memory that continues to captivate us today despite its obvious inconsistency: it is claimed that the masterful literary skill and depth and subtlety in the analysis of situations and characters of those who remember are unrelated to the school education they received. Even in the rudiments of writing, did they learn to write by divine inspiration? Or were they born with a natural gift for it? On this point, Pla does not differ greatly from Zweig, although he does differ in his position on the much-vaunted lack of meaning in studies. In fact, the search for meaning in his education does not even cross the author’s mind. Pla has a Latin view from which the nonsense is rather to question the meaning of the curriculum. The curriculum is established by tradition and the State, and the only pragmatic attitude to take is to look for ways to pass and obtain the desired qualification with the minimum effort.

The result is a detached and demystifying memoir that does not gloss over the less heroic aspects of his education. In a picaresque style far removed from the intellectual grasp of *Spirit* by Zweig, Pla bluntly recounts the strategies employed by students to pass their subjects (pp. 166-170). Since state secondary school students were exempt from the official final exam, passing their subjects depended on their performance in class. Pla never mentions essays, exercises or exams and focuses his memoirs on reciting the lesson as a decisive assessment activity. The key to passing a subject, then, lay in guessing the day on which the student would be called upon to recite the lesson, a prediction that was not difficult given the routine nature of the teachers’ practices. Once the approximate date of the call had been established, the student could either memorise a lesson that, he insists, he did not understand at all or

practise the *illumination* of the guide questionnaire. This technique was a version of our current crib notes, consisting of writing down the content of the lesson between the lines of the official programme that the student was allowed to look at. Pla elaborates on the virtues of this technique with irony, even until the end of his university career. In fact, he concludes sardonically that making these crib notes was the “most efficient work” (pp. 169-170) he did in secondary school, as it trained him to make clear, simple and orderly summaries: “to get the most out of the texts”, in his words (p. 170).

Despite his detachment, Pla’s memories are not without intense emotions linked to the world of school. The author feels strongly motivated by the *instituto*’s museums. He is fascinated by the stuffed animals in the natural science cabinet, which included a six-metre snake, as well as the hanging human skeleton, which apparently was part of the equipment of Spanish schools in the first third of the century. If the science cabinet dazzles him, the sunset in the physics cabinet provokes an intense aesthetic emotion that cracks the facade of detachment that Pla has erected:

The oblique light first played on the glass, the gold, the metals of the apparatus, and everything was a silent crackling of tiny sparkles. Then, as if descending from the ceiling and seeping through the walls, the air thickened with a dim light – outside, the last glimmer of light still floated – and the petty, useless petulance of the machines faded melancholically (p. 156).

However, Pla allows himself few poetic licences that exude sentimentality. While Zweig insists on elevating himself towards intellectual spirituality, Pla prefers to dwell on corporeality. While the Austrian longs for rare editions of Rilke, the Catalan is entranced by sausages received from home to combat a hunger that repeatedly forms the backdrop to his school days (pp. 66, 81, 157 and 173). But appetite is not the only physical dimension of these formative years. Pla declares himself an enthusiastic footballer in his teenage years¹⁰ (pp. 81 and 176) as a “spell of biological and sensual whirlwind” (p. 35) and of a sensuality that he

¹⁰ After leaving secondary school, Pla played for the Ateneu Palafrugellenc team in his village. Josep Clarà, “Expedient i exàmens de Josep Pla a l’Institut de Girona”, *Revista de Girona* 166 (1994), caption, 37.

describes as “frontal and beastly” (p. 175). Far from Zweig’s disinterest in women, Pla’s classmates would lustfully undress in their imagination the wives of the teachers they encountered on their Sunday walks (p. 145) and indulged with boundless imagination in salacious gossip about the city’s extramarital sex life, which was fed to them by the school’s day students (p. 174). Pla, obviously, did not run away to read Rilke, but for much more mundane purposes. In fact, he was expelled from school at the age of fifteen, in his final year of studies, because of a trip to visit a brothel.¹¹ Nevertheless, he finished secondary school with good grades as an independent student.¹²

In short, *Girona* is an example of memory from below, raw, without much poetic elaboration, much more credible and sincere than Zweig’s pretentious intellectual elaboration. Unlike Zweig, Pla was not a likable character, nor did he ever seem to want to be, and his misanthropy kept him from any temptation to construct an epic narrative of himself.

ALBERT CAMUS OR THE REVERENCE OF THE GIFTED GRANT HOLDER

The third type of memory discussed in this article evokes empathy—often enthusiastic empathy: Albert Camus’s school memories in his unfinished autobiography *The First Man*, a carefully constructed account of unmediated emotion.¹³ In this instance, the memories do not reflect dissatisfaction or disaffection. Camus’s school is not the objectified, repetitive, and meaningless environment frequently depicted in the memoirs of prominent writers; rather, it serves as a gateway to a reality radically different from his dark and impoverished surroundings: the discovery of the bright, compelling, and enriching world of culture and knowledge. Roberts, Gibbons and Heraud argue that *Bildungsroman* novels serve as an antidote to the narrow technocratic conceptions of contemporary education.¹⁴ There is little doubt that *The First Man* exemplifies this. In fact,

¹¹ Xavier Pla, *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla* (Barcelona: Destino, 2024), 135–6.

¹² Pla, *Un corazón furtivo*, 134.

¹³ Albert Camus, *The First Man* (London: Penguin Books, 1996) Chapter 6A, “School”, pp. 106–137. This edition is used as a reference for quotations in parentheses.

¹⁴ Peter Roberts, Andrew Gibbons, and Richard Heraud, “Introduction: Camus and Education,” *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1086.

rather than merely serving as an antidote, it functions as a catalyst, as Camus both conceives and enacts the opposite of what is prescribed by the pedagogical knowledge conveyed in academic faculties.

Jacques, Camus's *alter ego*, does not disdain his school; rather, he is an enthusiastic admirer of it. He is also acutely aware that the foundations of his world were established there, and that without this education, his life would have taken a profoundly different trajectory. Indeed, he openly acknowledges this debt in a letter of thanks to his teacher following his receipt of the Nobel Prize for Literature in 1957: "But when I heard the news, my first thought, after my mother, was of you. Without you, without the affectionate hand you extended to the small poor child that I was, without your teaching, and your example, none of all this would have happened".¹⁵ This expression of humble gratitude positions Camus's school memories on a plane radically opposed to Zweig's contempt and Pla's detachment. His social background was decisive in this respect. Camus was born and raised in an impoverished environment in 1920s Algiers, largely devoid of cultural resources, whereas his intellectual peers had family cultural capital to draw upon independently of, and in contrast to, the school. It is significant that Camus, in his confrontation with Sartre and his followers, remarked that he did not preserve photographs in the family attic. Moreover, it could be added that his primary debt was owed to his school and his teacher.

B. Jacomino contends that Camus's school memories are not devoted to an institution per se, but rather to a heroic figure: his teacher, Monsieur Bernard.¹⁶ One can gain an understanding of Louis Germain's (his real name) personality and pedagogical philosophy through his reply to Camus. M. Germain/Bernard writes: "The pedagogue who does his job conscientiously overlooks no opportunity to know his pupils, his children, and these occur all the time. An answer, a gesture, a stance are amply revealing".¹⁷ Here, we find a vindication of teachers' empirical

¹⁵ Letter from Albert Camus to his teacher, M. Germain, 19 October 1957. Reproduced in Camus, *The First Man*, 257.

¹⁶ Baptiste Jacomino, "Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?" *Le Philosophoire*, 37 (2012): 110.

¹⁷ Letter from teacher M. Germain to Albert Camus, 30 April 1959. Reproduced in Camus, *The First Man*, 296.

knowledge, as well as the hermeneutic dimension that highlights the personal relationship between teacher and student, a point discussed by F. Bárcena.¹⁸ Moreover, the letter provides insights that define M. Bernard and clearly situate him within the tradition of French republican education. Most importantly, and characteristically, he is defined by his status as a laicist teacher. This concern is evident in that he devoted nearly a quarter of his letter to his pupil Nobel, expressing his displeasure with the encroachment of confessional education. For M. Bernard, the principle of laicism rested on respect for the child's freedom of conscience and a firm refusal to indoctrinate: "I believe that throughout my career I have respected what is most sacred in a child: the right to seek out his own truth. I loved you all and I believe I did my best not to show my opinions and thus to influence your young minds".¹⁹ In this way, M. Bernard aligned himself with the fallacious outlined by Jules Ferry in his letter to teachers regarding the implementation of laicist education laws.²⁰

M. Bernard's affection was reciprocated by his pupil. The traits Camus highlights in his description of him foreshadow the values that would shape his relationship with school: "Robust, elegantly dressed [...] smelling of cologne" (p. 107). On the one hand, there is the sensory element—the smell—a foreshadowing of the olfactory memory that largely governs Camus's memory of school, as we shall see later. On the other, dignity and self-control. The teacher's neatness of dress embodies a refusal to be dragged down by his miserable surroundings—a quality that M. Bernard would later recognise reciprocally in his pupil.

However, M. Bernard is austere in his emotional expression—a strict teacher, even a supporter of corporal punishment—despite its being condemned by the pedagogy of the time. Camus, on the other hand, is untroubled by corporal punishment, as it was not out of place in an environment where children were routinely beaten. Camus also offers a second, and far more interesting, justification: such corporal punishment was predictable and fair; everyone knew the circumstances under

¹⁸ Fernando Bárcena Orbe, "Maestros y discípulos. Anatomía de una relación". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 30, no. 2 (2018): 87.

¹⁹ Letter from teacher M. Germain, 298.

²⁰ Jules Ferry, *Lettre aux instituteurs*. (Paris: FE éditions Jacques-Marie Laffont éditeur, 2015).

which it was imposed, and it was applied equally to all (p. 118). This is another key sentiment in Camus's republican school memories: the child's innate and radical sense of justice grounded in equality—a feeling now at risk due to the deconstruction of equality as the horizon of justice, under the guise of celebrating diversity. Thus, in Camus's time, authoritarian and even violent schools could be perceived by children as fundamentally fair, provided they were egalitarian. By contrast, it is worth asking what notions of justice today's schoolchildren internalize within the multilateral negotiation on which contemporary education is based.

Additionally, M. Bernard was likely a nationalist teacher—or at least a patriot. He had fought in the Great War and read to his pupils passages from the novel *Les Croix de Bois* about the war, which moved Camus to tears (p. 115). The teacher also maintained a strong camaraderie with his fellow soldiers, which compelled him to protect war orphans. His sense of loyalty to his comrades led him to stand in for them in front of their children, in his own words.

This was the case with Camus, whose father died at the Battle of the Marne in 1914, when he was just one year old. Consequently, Camus was a war orphan who grew up in an extremely poor family, consisting of his brother, his mother—who did odd jobs in households—an uncle, and a strict, authoritarian grandmother who, like Lorca's Bernarda Alba, managed the family's survival in the impoverished neighbourhoods of the colonies. It is hard to imagine greater marginalisation. From the perspective of educational sociology, Camus was, to say the least, a prime candidate for academic failure. His linguistic situation only reinforced this destiny: the entire family was illiterate, his uncle was deaf and mute, only uttering onomatopoeic sounds, and his mother also had hearing impairments and difficulty expressing herself.²¹ Adding to this, the head of the family—his grandmother—was from Menorca, which meant that her language was neither French nor Spanish, but probably a dialectal variant of Catalan spoken in the Balearic Islands before standardisation.

Given this background, one might expect Camus's school memories to mirror those of Zweig and Pla regarding the meaninglessness of

²¹ Robert Zaretsky, *Albert Camus. Elements of a life*. (Ithaca: Cornell University Press, 2013), 11

schooling, in a proletarian version infused with social critique: school as a bourgeois instrument alien to the child's culture, coercively imposing its values to eradicate the genuine popular subculture. However, the opposite is observed.

Undoubtedly, Camus's humble acknowledgment²² of his debt to school helps resolve this apparent paradox. From the perspective of linguistic determinism, trivialized in our faculties by certain readings of Bernstein, Camus was, rather than condemned, merely sentenced; yet he went on to win the Nobel Prize for Literature. Clearly, he had to learn somewhere the language he wielded so masterfully, and it is evident that this place was his school. Camus recognizes this; unlike Zweig, who had little to be thankful for speaking four languages before entering school, and would likely have done so regardless, given his vanity. In this regard, Camus aligns closely with Pla, who also required formal training in the cultured language because he spoke colloquial Catalan at home, and who greatly valued the Marists' instruction in Spanish. These examples remind us that schooling in a second language was a widespread phenomenon in Europe prior to the Second World War, and highlight a second, now largely overlooked, issue: the language of the school, like all of its codes, was always another language, even for speakers of the same tongue.

However, despite the apparent contradiction between his family and school environments, school was not an inhospitable place for Camus—a scene of latent violence—but rather a source of happiness: “Only school gave Jacques and Pierre these joys” (p. 113). Indeed, this happiness was physically manifest in the child. In the words of his teacher: “Your pleasure at being in school burst out all over. Your face showed optimism.”²³ How is such happiness possible in a place that has nothing to do with the child's environment? Camus's answer is clear: precisely because of that. “And no doubt what they so passionately loved in school was that they were not a home, where want and ignorance made life harder and more bleak, as if closed in on itself; poverty is a fortress without drawbridges” (pp. 113).

²² “For Camus, the first imperative is to be honest - intellectually honest.” Ignacio L. Götz “Camus and the Art of Teaching,” *Educational Theory* 37, no. 3 (1987): 266.

²³ Letter from teacher M. Germain, p. 296.

For Camus, school thus serves as a bridge to another world—a world full of possibilities, entirely disconnected from the child’s impoverished environment. This radical disconnection, which might have produced estrangement, instead evokes fascination in Camus and draws him closer. This attraction to disconnection reaches its zenith in the school textbooks and readings that depicted the reality of the metropolis, of children living amid snow, cold, and water—a reality completely foreign to the children of Algiers, who knew nothing but “the sirocco, the dust, the prodigious and brief showers, the sand of the beaches and the sea blazing under the sun” (p. 112). And yet Camus is enthusiastic. For him, “these stories were as exotic as they could possibly be” (p. 113) in a positive sense:

they were part of the powerful poetry of school, which was nourished also by the smell of varnished rules and pen cases; the delicious taste of the strap of his satchel that he would chew [...] the sharp bitter smell of purple ink, especially when hist turn came to fill the inkwells with a cork through which a bent glass tube had been pushed, and Jacques happily sniffed the opening of the tube, the soft feel of the smooth glossy pages in certain books, which also gave off the good smell of print and glue, and finally, on rainy days, the smell of wet wool that emanated from the wool coats at the back of the classroom (p. 113).

It is difficult to imagine a more beautiful declaration of love for school. It constitutes an almost Proustian memory of the material culture of schooling in sensory terms: memories linked to pleasant smells, tastes, and textures. An olfactory memory emerges here, already noted in relation to the teacher, and which, curiously, is also present in Zweig. Schools have a distinctive smell, and that smell serves as a powerful mnemonic resource. Recalling his secondary school, Zweig describes the “musty, mouldy smell” characteristic of Austrian official buildings, which he terms a *treasury* smell: “the smell of overheated, crowded rooms, never properly aired, which first attached itself to our clothes and then to our soul” (pp. 34–35). Zweig is unwilling to concede anything to his school; he is monolithically merciless. In contrast to Camus’s pleasurable sensuality, his school literally *stinks*, even in a physical sense.

Camus loves school because it provides him with what he lacks at home. The question remains, however, why what the school offers is so fascinating, while modern pedagogy often elicits the opposite reaction. It would be worthwhile to investigate the underlying connection between Camus's socio-family environment and the school world, which appear so contradictory. Throughout his work, Camus provides evidence of a clear empathy between the two worlds—not obviously at a formal cultural level, but morally and civically. Although immersed in poverty, Camus's family was not devoid of values; on the contrary, it maintained a robust moral framework that served as a boundary between poverty and marginality, realities that are by no means equivalent. This morality constituted a pre-existing structure receptive to what the school had to offer. Consequently, the school's contribution, though unfamiliar, acquires meaning as a response to a deficit. From the perspective of marginality, such identification would be unthinkable; the incommensurability becomes absolute, and the *drawbridge* is definitively raised.

This family morality appears to be grounded in a concept of dignity that manifests as a resolute refusal to allow poverty to lead to moral degeneration or the loss of human dignity. Its most obvious expression is physical appearance. The teacher says, "until then it seemed to me to be in the same position as your classmates. You always had what you needed. Like your brother, you were nicely dressed."²⁴ This clearly exemplifies the modesty of the poor, a Herculean effort that, as the teacher acknowledged, fell on the shoulders of women: "I don't think I can find a greater compliment to your mother." In any case, it was the same dignity that the humble teacher exercised in his attire in the torrid and dusty Algiers, as already indicated. In this, as in so many other things, Camus and his teacher recognise each other. This resistance to being swept away was also evident in other, more clearly moral areas. In the discussion about the bloody actions of the Arabs in the war, Camus's father declared that "a man doesn't let himself do that kind of thing! That's what makes a man, or otherwise ..." (p. 52). Self-control thus became a moral imperative, denying the justification of immorality, even in the

²⁴ Letter from teacher M. Germain, p. 297.

worst situations, and resisting the exoneration of moral norms through circumstances.²⁵

Camus did not bring the knowledge acquired at home to school, but he did bring a willingness to receive it. The school “fed a hunger in them more basic even to the child than to the man, and that is the hunger for discovery” (p. 114). School offers nourishment only insofar as this hunger already exists. This clearly reflects a conception of meaningful learning and motivation *avant la lettre*, yet one radically different from ours, as it does not appeal to the child’s environment or desires, but to the intrinsic values of culture and knowledge, which must suffice on their own, grounded in the belief that the human condition entails the desire to know and improve oneself. What Camus emphasizes about the pedagogy of his school is not the mere transmission of knowledge, but a prior recognition of the dignity of the child: “They were judged worthy to discover the world” (p. 114). Ultimately, this represents a genuine respect for the child that rejects infantilisation and constitutes the necessary premise of any active pedagogy or authentic discovery methodology.

Camus’s experience of school as a means of emancipation and self-improvement was constrained by the educational structures of the time. Universal republican schooling existed as an end in itself, with no continuity. Academic education continued in secondary school, but this institution was disconnected from popular schooling and clearly socially elitist. It was in no way part of the horizon accessible to the popular sectors. Faced with this situation, M. Bernard demonstrated his commitment to his most academically gifted poor students by preparing them, free of charge, for the entrance examination to secondary school (lycée) and securing a grant. In Camus’s case, the teacher had to persuade his grandmother, who could not see the value of this path given the high cost of foregoing the income the teenager could have contributed to the family over those seven years. We do not know what M. Bernard said to the grandmother, as the boy was sent out of the room, but Camus’s destiny was effectively determined in this conversation.

Algiers, 1923—but it could just as easily have been any village in Spain in the 1950s, or even any of our neighbourhoods today, with a

²⁵ Alain Finkelkraut. *Un corazón inteligente* (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 103.

recently arrived population as the protagonists. Camus's experience is by no means isolated. In many memoirs of children from humble backgrounds, or belonging to excluded groups such as women, who have succeeded in the education system, one finds the figure of the teacher who opens the door to a world to which they were not socially destined. Literary and cinematic fiction abound with such examples, from Miss Moffat in Emlyn Williams' *The Corn is Green* to Mrs. Sandra Wilkinson in *Billy Elliot*. Hence the heroic dimension Camus attributes to M. Bernard.

Naturally, the story can also be viewed from another perspective, as a paradigmatic example of the limited and calculated social mobility offered by the French meritocratic system. From this viewpoint, M. Bernard, far from being a heroic figure, might be seen as the cold selector of the few who deserved to break free from their class destiny and ascend socially, thereby perpetuating the condemnation of the rest to the underworld—a kind of Angel of Death deciding who would be saved. In short, an agent serving to reproduce the system that rewards those who have correctly internalized the values of the system of domination embodied by the school through *déclassement*. Perhaps no one has described this process of leaving one's own social class inherent in classical French meritocracy more harshly than Colette in *Claudine at School*, when she explains the reasons why young aspiring female teachers accepted the harsh living conditions of teacher training school: "But at least they would bear hats and would not make clothes for other people or look after animals or draw buckets from the well, and they would despise their parents".²⁶

From this perspective, Camus would be one of the *meritocrats* smug with their success that Michael Young criticises in his classic late-1950s book.²⁷ He exemplifies the *gifted grant holder*. Indeed, it is not implausible that his entire account represents little more than an exercise in reconstructing memory from the internalisation of the values of the system that Camus retrospectively projects onto his family; ultimately, a

²⁶ Colette, *Claudine at School* (London, Seeker and Warburg, 1956), 176.

²⁷ Michael Young, *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality*. (London: Thames and Hudson, 1958), presented and discussed, along with other recent authors, by Antonio Viñao Frago, *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación* (Murcia: Diego Marín, 2023).

sophisticated mystification of his betrayal of his own people. Given the abundant literature enamoured with Camus's story, it would undoubtedly be valuable to pursue this line of demystifying analysis. However, a structural approach cannot erase the existence of children endowed with a sensitivity and thirst for knowledge that, sociologically, they should not have possessed, nor the embarrassing identification with them by those who followed their path. After all, Billy Elliot did not want money or social advancement—he just wanted to dance, and Albert Camus wanted to know, think, and write. It is clear that, without school and their teacher, neither would have achieved this.

CARLOS GIMÉNEZ OR IRREDENTIST MEMORY

Finally, as a counterpoint to Camus's bright and positive sentimental memory, it is worth examining the memory of the dark side of educational institutions. The comic artist Carlos Giménez captured his school experiences of the Auxilio Social boarding schools in post-Civil War Spain in four comic books entitled *Paracuellos*.²⁸ Giménez's narratives fully align with the movement to reclaim historical memory that has been shaping Spanish society for more than two decades. Beyond personal recollections, his work constitutes a denunciation of the suffering endured by the children of the dispossessed, and of the cruelty with which they were treated—not only because they were poor, but also because they were the children of the defeated: the heirs of the sin against God and Spain committed by their parents.

Giménez was not, strictly speaking, the son of someone who had suffered reprisals from the regime, but rather a collateral victim of the appalling poverty imposed by Francoism. Born in 1941 in the devastated post-war Madrid, the author was orphaned by his father and, after his mother was admitted to a hospital in Bilbao with tuberculosis, he was placed in the Auxilio Social shelters, where he remained for eight years.²⁹ Auxilio Social was a charitable institution affiliated with the Falange,

²⁸ Carlos Giménez, *Todo Paracuellos* (Barcelona, DeBolsillo, 2007). This compilation edition is used as a reference for quotations. The original album is added to these quotations. The quotations have been translated from Spanish.

²⁹ Pierre-Alain de Bois, *Carlos Giménez: de la denuncia a la transmisión de la memoria* (Madrid: Marmotilla, 2020), 24.

established during the civil war on the Nazi model of the Winterhilfe, and it remained linked to the Fascist single party after the conflict.³⁰ This political affiliation accentuated its ideological dimension within that grim post-war Spain.

In this memoir, there are clearly no affectionate teachers who dignify the pupils, as in the case of Camus, nor indifferent bureaucrats who are moderately severe out of self-preservation, as in Zweig and Pla; rather, there are cruel figures, vectors of hatred and perpetrators of humiliation and violence. The children of *Paracuellos* are subjected to abuse in every aspect of their existence and live in fear of constant physical and psychological punishment. This pervasive abuse includes attempts at sexual assault by a caretaker, which culminate in the victim being repeatedly beaten.³¹ Physical violence by caregivers, Falange instructors, and priests is a recurring theme throughout the comic strips. According to Giménez himself, it reflects an intensification of the widespread violence that characterised post-war Spain. The Auxilio Social homes were “the logical monster that spawned a monstrous society” (p. 22).³² However, this contextualisation by the author functions more as a means of distancing himself from the mature present than as a faithful reflection of the raw anger of his early memories. In the comics, the violence is not generic, but brutal and even methodically cruel, as in the case of the double slap *invented* by Father Rodríguez, which prevented the child from falling to the ground and allowed the beating to continue.³³ This climate of violence was exacerbated by abusive children themselves, such as Porterito, for whom Giménez reserves a vicarious revenge.³⁴ Added to this physical violence was ongoing psychological abuse aimed at causing suffering through humiliation and the denial of any hint of happiness. In short, cruelty in all its manifestations—from physical brutality to psychological sophistication—created, in Danielle Corrado’s view, an “atmosphere

³⁰ For Auxilio Social and its children, see Ángela Cenarro Lagunas, *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra* (Barcelona: Crítica, 2006) and *Los niños del Auxilio Social* (Madrid: Espasa Calpe, 2009).

³¹ Carlos Giménez, “Auxilio social, VIII. Adolfo, el conquistador”, *Paracuellos* 2, 160–167.

³² Carlos Giménez, “Por si a alguien le interesa”, introduction to *Todo Paracuellos*, 22.

³³ Carlos Giménez, “Paracuellos V. Piscurros”, *Paracuellos* 3, 260–261.

³⁴ Carlos Giménez, “Porterito. Paracuellos del Jarama, 1952”, *Paracuellos* 1, 96–99.

of omnipresent tension”.³⁵ The physical appearance of the caregivers embodies this perpetual cruelty in the illustrations. The author provides close-ups of “grotesque, terrifying faces that share a number of common features: deep wrinkles, sagging skin, and arched eyebrows forming perpetually angry expressions, brimming with contempt and aggression”.³⁶ Corrado correctly identifies anger as the most characteristic feature of these women.

Nevertheless, Giménez’s comics are not devoid of moments of happiness. The comics (*tebeos*) themselves constitute a promise of escape from hell and instil a modicum of hope, according to De Bois,³⁷ a perception closely linked to the author’s professional vocation. Notably, as in Camus, the recollection of these happy moments is intertwined with sensory memory, specifically olfactory. When the child finally acquires the longed-for comics after numerous sacrifices, he postpones the pleasure of reading, first savouring “that smell... that magical smell of new comics”.³⁸ However, this happiness is fleeting, for Miss Sagrario, in a fit of her characteristic anger, seizes them and burns them in an act of extreme cruelty.

In reality, rather than redeeming and re-educating the children of the vanquished—those *little savages* who seemed, according to one of the terrifying caregivers, to have come from Siberia³⁹—the explicit aim of the institution, Giménez’s memoir suggests that its true objective was to obliterate any trace of human dignity in them and impress upon them that they had no place in the New Spain other than to bow their heads and obey the so-called decent citizens for the remainder of their lives; that they had, *vicariously*, lost a war for a reason. As Juan Marsé notes in the prologue to the complete edition, “those children evoked by Carlos

³⁵ Danielle Corrado, “Carlos Giménez y el pacto autobiográfico”, in *Historietas, comics y tebeos españoles*, ed. Viviane Alary (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002), 177.

³⁶ Corrado, “Carlos Giménez”, 177.

³⁷ Bois, *Carlos Giménez*, 33.

³⁸ Carlos Giménez, “Auxilio Social IX. El cachorro, el catecismo y la señorita de Castellón”, *Paracuellos* 2, 175.

³⁹ Carlos Giménez, “Auxilio Social II. ¡Rezad, Rezad, malditos!, *Paracuellos* 2, 111

Giménez's pencil were already condemned by the outcome of the civil war and the bloody Triumphant Years of the victorious side."⁴⁰

Giménez's work is notably original. Firstly, it is remarkable for articulating memory—traumatic memory at that—through comics, a medium which, in 1976, when the cartoons first began to be published, was not typically associated with serious subjects. Equally significant is the process of remembrance that underpins the four volumes. The resumption of the series at the turn of the century, nearly two decades after the initial volumes, occurred within a new framework of collective memory in Spanish society, building upon the foundations laid by the first wave of demands for historical memory regarding the Franco Regime. In Giménez's work, individual memories yield to a shared experience, recalled collectively alongside others who had endured the same institutions.⁴¹ This process arguably reoriented the intentionality of Giménez's narrative. According to De Bois, in the later volumes, the desire to avoid forgetting gave way to the reconstruction of a collective memory.⁴² In doing so, while participating in the wave of historical memory, Giménez went further, paradoxically confirming the critiques advanced by opponents of the memorialist movement. Ultimately, this evolution corroborates Santos Juliá's thesis that there was no *pact of silence* during the Transition,⁴³ contrary to what had been alleged; on the contrary, extensive documentation regarding the Franco Regime and its atrocities was published, with *Paracuellos* serving as a prime example. The question, therefore, is not merely to reveal what was supposedly concealed, but to integrate these events—already documented—into a coherent collective memory. This development situates the *Paracuellos* series within Halbwachs's framework of horizontal and vertical memory:⁴⁴ horizontal in that it unites members of a generation, and vertical in that it facilitates the transmission of memory from one generation to the next.⁴⁵

⁴⁰ Juan Marsé, "Paracuellos. Aventuras y testimonios", prologue to *Todo Paracuellos*, 8.

⁴¹ Bois, *Carlos Giménez*, 121.

⁴² Bois, *Carlos Giménez*, 131.

⁴³ Santos Juliá, "Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia," *Claves de Razón Práctica* 129 (2003):107.

⁴⁴ Maurice Halbwachs, *On collective memory* (Chicago: University of Chicago Press 1992).

⁴⁵ Bois, *Carlos Giménez*, 121.

In any case, this evolution cannot obscure the fact that, overall, Giménez conveys a bitter and devastating memory of school, and, above all, a militant memory: both testimonial and vindictive. This is what you did, or rather, this is what you did to us—let it be known.

FOR AN IRKSOME MEMORY

This article has examined four distinct modes of remembering school as experienced by its authors. Firstly, there is the memory of those at the top—typically associated with secondary education, the formative stage that shapes individuals destined to occupy positions in society—in two contrasting versions: the petulant account of Stefan Zweig, dissatisfied with excellence, and the demystifying, down-to-earth account of Josep Pla: the capture of the Spirit as opposed to sausages and brothels. In contrast, there are the memories of those at the bottom, the excluded, also presented in two versions. On the one hand, the epic of the poor elementary schoolboy, captivated by knowledge and culture, nurtured and guided by his teacher—or, if one prefers, the account of the gifted grant holder whose success in the system may be interpreted as a form of betrayal of his own people. In either interpretation, the narrative positions school as central to personal growth and emancipation. On the other hand, there is the militant and vindictive memory of the defeated children, as recounted by Carlos Giménez—a memory that confronts the past and demands some form of redress, even if only moral.

It is for the reader to decide with which of the two they most identify. From a historiographical perspective, the balance favours Pla and Giménez, as they best correspond to the common trajectories of the past. Zweig's account is untenable due to its implausibility, and Camus's because it is atypical, although the fact that most of his readers are successful products of the same educational system skews its true statistical relevance. However, this does not impede the reader's emotional identification, as memory has little to do with history, aside from the minor point that both operate in the past. At this juncture, it is essential not to conflate the two spheres and to remain acutely aware of the boundaries between memory and history. The criteria for validating one or the other

are entirely distinct.⁴⁶ Any attempt to contrast subjectivity with reality becomes an absurd and ultimately meaningless exercise. From the perspective of memory, therefore, all four models are valid. In truth, the sole requirement for those who remember is a measure of honesty or sincerity. In the context of this article, it is unnecessary to specify which of the four authors may fail to meet this standard, and if he does, it is all the more lamentable.

In any case, the principal virtue of individual memories lies in their plurality. Ultimately, individual memory is the most democratic form of memory, since anyone can remember and, with a measure of fortune, narrate their recollections with varying degrees of eloquence. Historical memory, by contrast, demands organisation, negotiation, and, ultimately, power. Not everyone has a place within historical memory, neither in the dominant narrative nor in the alternatives we seek to construct. All historical memory is, to some extent, official memory, yet fortunately there will always exist alternative memories whose primary virtue is to resist a single, overarching narrative. Beyond critical memories—which ultimately aim to be incorporated into the grand narrative of historical memory—it is essential to vindicate uncomfortable memories: those that defy integration into the narrative through which we wish to interpret the past, particularly the memories of victims on the ostensibly *good* side: the Berlin women subjected to mass rape by the Red Army; those abducted by revolutionary control patrols in Barcelona during the summer of 1936; African Americans repressed during the Harlem riots of 1943 while their compatriots fought in Europe against fascist racism; or those sterilised under Swedish social-democratic eugenics programmes. Memory is often said to be resilient, at least against the death that is oblivion. Yet, rather than speaking of resilient memories, I suggest that the duty of memory compels us to embrace irksome memories. After all, challenging Power is always a salutary exercise, whether in the realm of history or of memory.

⁴⁶ Antonio Fco. Canales, "Against Citizenship: Defending the teaching of History as a discipline," *Revista de Educación* 1 (2025): 8.

Note on the author

ANTONIO FCO. CANALES holds a PhD in History from the Universitat Autònoma de Barcelona and is a Professor of History of Education at the Universidad Complutense de Madrid. His research specializes in the history of twentieth-century Spain, with a particular focus on education, gender, and science. He is the principal investigator of the national research project *The Copernican Turn in Education and Science Policy under Franco's Developmentalism: From Subsidiarity to State Intervention* (GICPEC, PID2020-114249GB-I00). He has served as a member of the Board of the Spanish Society for the History of Education (SEDHE) (2013–2021) and of the Executive Committee of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (2019–2023).

REFERENCES

- Bárcena Orbe, Fernando. "Maestros y discípulos. Anatomía de una relación." *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 30, no. 2 (2018).
- Bois, Pierre-Alain de. *Carlos Giménez: de la denuncia a la transmisión de la memoria*. Madrid: Marmotilla, 2020.
- Canales, Antonio Fco. "Against Citizenship: Defending the teaching of History as a discipline." *Education Journal* 1 (2025).
- Camus, Albert. *The First Man*. London: Penguin Books, 1994.
- Cenarro Lagunas, Ángela. *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Cenarro Lagunas, Ángela. *Los niños del Auxilio Social*. Madrid: Espasa Calpe, 2009.
- Clarà, Josep. "Josep Pla's records and exams at the Institute of Girona." *Revista de Girona* 166 (1994): 36-43.
- Colette, *Claudine at School*. London, Seeker and Warburg, 1956.
- Corrado, Danielle. "Carlos Giménez y el pacto autobiográfico." In *Historietas, comics y tebeos españoles*, edited by Viviane Alary, 174-195. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- Ferry, Jules. *Lettre aux instituteurs*. Paris: FE éditions Jacques-Marie Laffont éditeur, 2015.
- Finkelkraut, Alain. *Un corazón inteligente*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Giménez, Carlos. "Por si a alguien le interesa." Introduction to Carlos Giménez, *Todo Paracuellos*, 15-23. Madrid: DeBolsillo, 2007.
- Giménez, Carlos. *Todo Paracuellos*. Barcelona, DeBolsillo, 2007.

- Götz, Ignacio L. "Camus and the Art of Teaching." *Educational Theory* 37, no. 3 (1987), 265–276.
- Halbwachs, Maurice. *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press 1992.
- Jacomino, Baptiste. "Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?" *Le Philosophoire* 37 (2012): 97-121.
- Juliá, Santos. "Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia". *Claves de Razón Práctica* 129 (2003):105-125.
- Jarnés, Benjamín. *Stefan Zweig, cumbre apagada*. Torrelavega: Quálea, 2010.
- Lafaye, Jean-Jacques. *L'avenir de la Nostalgie : Une Vie de Stefan Zweig : Essai*. Paris: Le Félin, 1989.
- Marsé, Juan. "Paracuellos. Aventuras y testimonios." Prologue to Carlos Giménez, *Todo Paracuellos*, 5-14. Madrid: DeBolsillo, 2007.
- Matuschek, Oliver. *Three Lives: A Biography of Stefan Zweig*. London: Puskin Press, 2013.
- Pla, Josep. *Girona. Un llibre de records*. Barcelona: Destino, 1981.
- Pla, Xavier. *Un corazón furtivo. Vida de Josep Pla*. Barcelona: Destino, 2024.
- Roberts, Peter, Andrew Gibbons, and Richard Heraud. "Introduction: Camus and education." *Educational Philosophy and Theory* 45, no. 11 (2013): 1085–1091.
- Viñao Frago, Antonio. *Meritocracia, Igualdad, Educación: Por una vuelta a la historia social de la educación*. Murcia: Diego Marín, 2023.
- Young, Michael. *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality*. London: Thames and Hudson, 1958.
- Zaretsky, Robert. *Albert Camus. Elements of a life*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.
- Zweig, Stefan. *The World of Yesterday*. London: Cassell and Company Ltd., 4th ed., 1947.