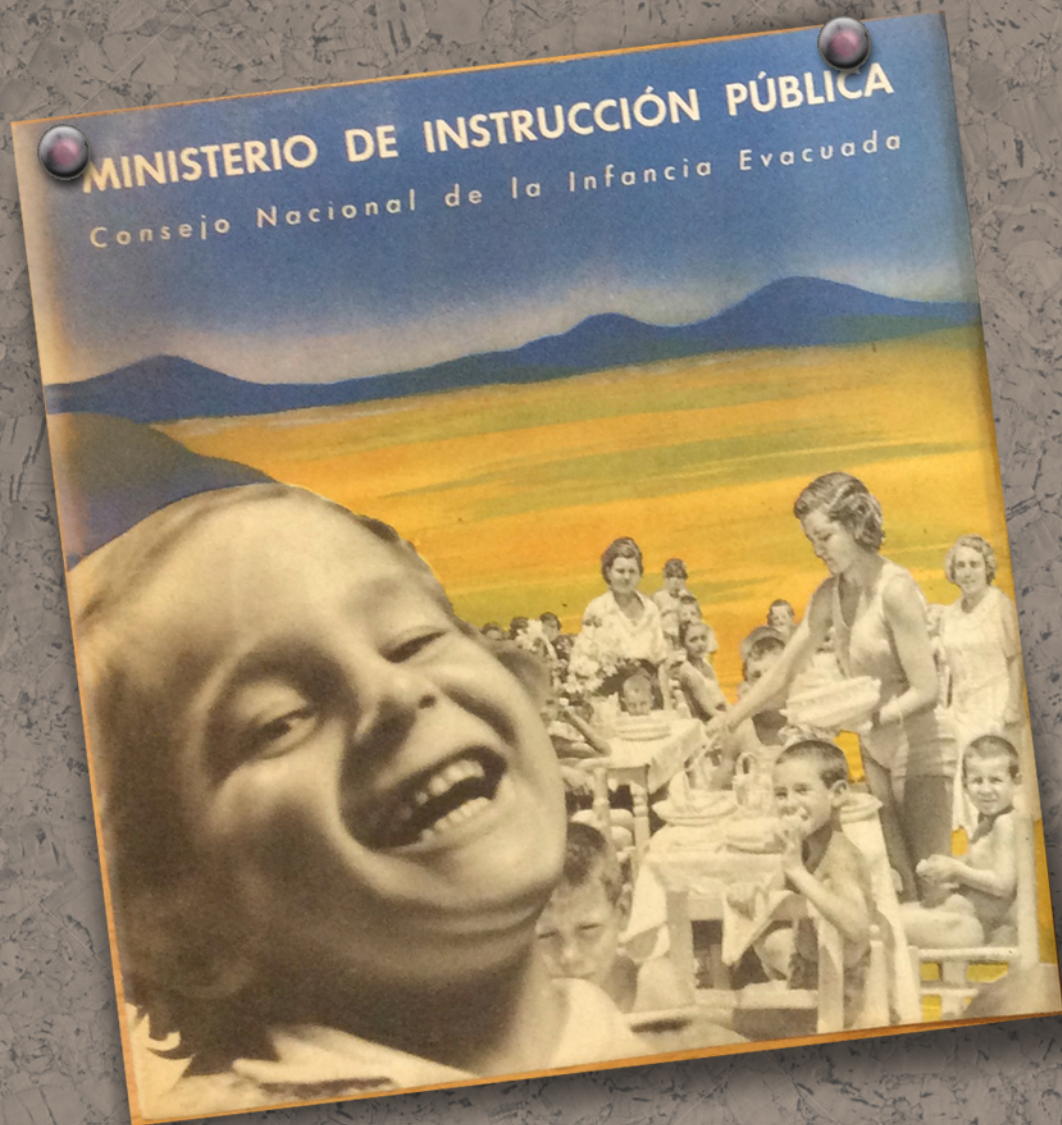


HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



Nº 8 - 2018

revistas.uned.es/index.php/HMe

Fotografía,
propaganda y educación

HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Director

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

Secretario / Secretary

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

María José Martínez Ruiz-Funes, *Universidad de Murcia*

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México (México/Mexico)*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia)*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México (México/Mexico)*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET (Argentina)*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (Uruguay)*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam (Holanda/Netherlands)*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University (Canadá/Canada)*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania/Germany)*

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo (Brasil/Brazil)*

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation (Francia/France)*

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino (Italia/Italy)*

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela* (España/Spain)
Rubén Cucuzza, *Universidad Nacional de Luján* (Argentina)
Peter Cunnigham, *University of Cambridge* (Reino Unido/United Kingdom)
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen* (Holanda/Netherlands)
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica/Belgium)
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV*,
(México/Mexico)
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE* (España/Spain)
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia* (Brasil)
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla* (España/Spain)
Pilar Gonzalbo Aizpuru, *El Colegio de México* (México/Mexico)
Joyce Goodman, *University of Winchester* (Reino Unido/United Kingdom)
Ivor Goodson, *University of Brighton* (Reino Unido/United Kingdom)
Ian Grosvenor, *University of Birmingham* (Reino Unido/United Kingdom)
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais*, Tours (Francia/France)
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid* (España/Spain)
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia/France)
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España/Spain)
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis* (México/Mexico)
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto* (Portugal)
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona* (España/Spain)
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
(México/Mexico)
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València* (España/Spain)
Gary McCulloch, *Institute of Education* (Reino Unido/United Kingdom)
Juri Meda, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil/
Brazil)
Jordi Monés i Pujol Busquets, *Universitat Autònoma de Barcelona* (España/Spain)
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay* (Uruguay)
Kazumi Munakata, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (Brasil/Brazil)
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore* (Italia/Italy)
William Reese, *University of Wisconsin*, (Estados Unidos/United States)
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (México/Mexico)
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes* (Francia/France)
Kate Rousmaniere, *Miami University* (Estados Unidos/United States)

Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá (Colombia)
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon* (Francia/France)
Frank Simon, *Universiteit Gent* (Bélgica/Belgium)
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile* (Chile)
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya* (España/
Spain)
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears* (España/Spain)
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo* (España/Spain)
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
(España/Spain)
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado*, Santiago (Chile)
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg* (Luxemburgo/Luxembourg)
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga* (España/Spain)
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Imagen de cubierta: [Detalles del tríptico difundido por el Ministerio de Instrucción Pública para estimular la evacuación de los niños madrileños a las colonias escolares de Levante], Marx Memorial Library, Londres.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Fotografía, propaganda y educación*, coordinada por FRANCESCA COMAS RUBÍ y MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS

PRESENTACIÓN: FRANCISCA COMAS RUBÍ (Universitat de les Illes Balears) y MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá): <i>Fotografía, propaganda y educación</i>	9
INÉS DUSSEL (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México): <i>La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944)</i>	23
INÉS DUSSEL (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México): <i>Truth in the propagandistic images. Reflections on an enigmatic corpus (Westerbork, 1944)</i>	59
SJAAK BRASTER (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos) y MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá): <i>La Escuela Nueva en imágenes: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939)</i> . . .	97
SJAAK BRASTER (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos) and MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá): <i>Picturing the Progressive Education: Images and Propaganda in The New Era (1920-1939)</i>	147
MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil) y BERNAT SUREDA GARCIA (Universitat de les Illes Balears): <i>Los reportajes fotográficos en la prensa gráfica como instrumento de propaganda y divulgación del escultismo al sur de Brasil y en España en las primeras décadas del siglo XX</i>	195
AVELINA MIQUEL LARA (Universitat de les Illes Balears) y FRANCISCA COMAS RUBÍ (Universitat de les Illes Balears): <i>Fotografía, escuela y propaganda durante la Guerra Civil: una aproximación desde Nova Iberia</i>	231

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL (Universidad de Sevilla) y GUADALUPE TRIGUEROS GORDILLO (Universidad de Sevilla): <i>Imagen de la infancia e idea de la educación en la guerra de España (1936-1939)</i>	271
IAN GROSVENOR (University of Birmingham) and SIÂN ROBERTS (University of Birmingham): <i>Children, Propaganda and War, 1914-1918: an exploration of visual archives in English city</i>	307
JURI MEDA (Università de Macerata, Italy): <i>"Invisible schools". The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)</i>	347
SARA RAMOS ZAMORA (Universidad Complutense de Madrid), TERESA RABAZAS ROMERO (Universidad Complutense de Madrid) y CARMEN COLMENAR ORZAES (Universidad Complutense de Madrid): <i>Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato</i>	397
SARA GONZÁLEZ GÓMEZ (Universitat de les Illes Balears) y XAVIER MOTILLA SALAS (Universitat de les Illes Balears): <i>Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970</i>	449

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

NARCISO DE GABRIEL (Universidade da Coruña): <i>Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El congreso pedagógico (1892) y la cátedra de literatura (1916)</i>	489
JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ (Universidad de Extremadura): <i>La enseñanza de la historia en las Filipinas españolas a través de los libros de texto: negocio, censura y control social</i>	527
XAVIER TORREBADELLA-FLIX (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>José Sánchez Somoano: un profesor de educación física escolar entre Madrid y México (1887-1913)</i>	549
BRUNO BORRALHINHO (Universidad Carlos III): <i>Educación musical en Portugal durante la Primera República (1910-1926)</i>	597
YOEL CORDOVÍ NÚÑEZ (Instituto de Historia de Cuba, Cuba): <i>Los manuales de higiene escolar para maestros en Cuba, 1902-1963</i>	619
RAFAEL VALLS MONTÉS (Universitat de València): <i>Rafael Ballester y su manual de historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX</i>	651

SUSANA SARFSON GLEIZER (Universidad de Zaragoza): <i>Historias de vida en educación musical. Ana Lucía Frega: formación e influencias</i>	683
---	-----

ENTREVISTA

SJAAK BRASTER (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos) y MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá): <i>Frank Simon: Una historia personal sobre las realidades educativas cotidianas.</i>	699
---	-----

SJAAK BRASTER (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos) and MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá): <i>Frank Simon: a personal story about everyday educational realities</i>	739
---	-----

RESEÑAS

• PEDRO LUIS MORENO Y ANTONIO VIÑAO (COORDS). <i>Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)</i> Por Bernardo Riego Amézaga.	779
• JEAN-LOUIS GUEREÑA Y ALEJANDRO TIANA FERRER (eds.). <i>Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea. Siglos XIX y XX,</i> Por Aida Terrón Bañuelos	787
• MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ. <i>Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos</i> José Ramón López Bausela.	799
• JAIME ANTONIO FOCES GIL. <i>Política y educación en el estado autonómico</i> Por Elías Ramírez Aísa.	807
• JAVIER MORENO LUZÓN Y XOSÉ M. NÚÑEZ SEIJAS (eds.) <i>Los colores de la Patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea</i> Por María del Mar del Pozo Andrés	815

FOTOGRAFÍA, PROPAGANDA Y EDUCACIÓN*

Photography, Propaganda and Education. Introduction

Francisca Comas Rubí^a y María del Mar del Pozo Andrés^b

Desde sus orígenes, la fotografía se ha considerado un testimonio visual objetivo de un hecho o momento del pasado, y se ha utilizado como tal para ilustrar o reforzar el texto escrito. Durante muchas décadas, la tendencia general ha conducido a pensar que la fotografía refleja algo real y objetivo. Y es cierto que contiene elementos, objetos, espacios o personas cuya existencia queda verificada gracias a la imagen. La fotografía puede mentir sobre el sentido de una cosa, pero no sobre su existencia. Hay, por tanto, elementos preexistentes en cualquier fotografía, que nos aportan información objetiva sobre su presencia en el pasado. Pero detrás de una fotografía hay muchos más elementos personales, institucionales o sociales que la han condicionado. Forma parte de un contexto social, histórico, político y cultural, que afecta tanto a su producción como a su difusión. No todo se fotografía ni en todo momento. Al igual que cualquier producto social, como bien apuntaba Bourdieu, lo que se considera en un momento dado fotografiable es fruto de un consenso al que se llega a partir de intereses, voluntades e incluso patrones

* Este monográfico se ha realizado en el marco del proyecto coordinado MIRADAS, a través de los subproyectos titulados «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-1-P, y «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, financiados en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE)

^a Facultat d'Educació. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Grup d'Estudis d'Història de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Ctra. Valldemossa, Km. 7.5. Palma de Mallorca (07320) Illes Balears. España. xisca.comas@uib.es

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá, Aulario María de Guzmán, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. España. mar.pozo@uah.es

sociales preestablecidos.¹ El análisis de una fotografía, por tanto, deberá ir más allá de constatar la existencia histórica de los elementos que aparecen en ella, para adentrarse, teniendo en cuenta su contexto en sentido amplio, en aquello que representa, en el discurso que construye a través de la imagen.

Actualmente, y después de dos décadas de debate historiográfico a nivel internacional,² hay cierto consenso entre los historiadores de la educación en la idea de que la fotografía, entendida como producto cultural, genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado, y que, en consecuencia, esto la convierte en una fuente útil, siempre que sea interpretada como tal y se entienda que la subjetividad inherente a cualquier producto cultural puede aportar información objetiva de interés para el estudio histórico.

Algunos historiadores de la educación españoles, influidos por el creciente interés de la historiografía internacional hacia lo visual, publicaron varios trabajos iniciales en los que la narrativa histórica se sustentaba en fuentes iconográficas, principalmente de carácter fotográfico.³ Con ellos se inició lo que hoy en día es ya una tradición investigadora consolidada en torno al

¹ Pierre Bourdieu, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* (París: Les Editions de Minuit, 1965).

² La revista francesa *Histoire de l'Éducation* dedicó un primer monográfico a esta temática en 1986. La vigésima edición de la ISCHE, celebrada en 1998 en Lovaina, se centró en el análisis de lo visual en la configuración del espacio educativo a través de la historia. Las ventajas e inconvenientes de las imágenes para la investigación histórico-educativa fue el tema central de una sesión de la European Educational Research Association, celebrada en 1999. Las principales aportaciones realizadas en estos dos encuentros científicos se publicaron posteriormente en las revistas internacionales *Paedagogica Historica* (2000) y *History of Education* (2001). Ver «Images et éducation», *Histoire de l'éducation* 30 (1986): 29-66; Marc Depaepe y Bregt Henkens (eds.), «The History of Education and the Challenge of the Visual», *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000), y Ian Grosvenor y Martin Lawn, «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies», *History of Education* 30, no. 2 (2001).

³ María del Mar del Pozo Andrés, «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, eds. Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés (Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002), 241-301; María del Mar del Pozo Andrés, «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo», en *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*, eds. Antonio Castillo y Feliciano Montero (Madrid: Siete Mares, 2003), 215-256, y María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315. Ver también los trabajos presentados en la Sección 2, «Iconografía y educación. La imagen como representación y como medio», del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, en *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, eds. Alfredo Jiménez Eguizábal y otros (Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003), 331-474.

uso de la fotografía como fuente.⁴ En este contexto historiográfico creemos necesario destacar que, desde la Universidad de las Islas Baleares primero, y conjuntamente con la Universidad de Alcalá de Henares y Complutense después, las coordinadoras de este monográfico, junto con nuestros equipos de investigación, llevamos más de una década trabajando en esta línea. Los dos primeros proyectos de investigación, titulados, respectivamente, *Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)* (HUM2007-61420) e *Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)* (EDU2011-23831), se desarrollaron en el Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, dentro de los planes nacionales de I+D+i 2004-2007 y 2008-2011. Ambos proyectos permitieron la localización, el análisis y la conservación de numerosa documentación fotográfica de temática histórica-educativa en Baleares, así como el desarrollo de modelos y estrategias de análisis e interpretación histórica de las mismas.⁵

Un tercer proyecto, coordinado por María del Mar del Pozo desde la Universidad de Alcalá, con el acrónimo MIRADAS [*Renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)*], ha integrado dos subproyectos; uno dirigido por la propia María del Mar del Pozo [*La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)* (EDU2014-52498-C2-1-P)], en el que han participado profesores de las uni-

⁴ Esta tradición ha sido tema central de algunas publicaciones: María del Carmen Sanchidrián Blanco, «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de investigación educativa, RIE* 29, no. 2 (2011): 295-310, y Eulalia Colleldemont Pujadas (coord.), *Investigar la Història de l'Educació amb imatges* (Vic: Universitat de Vic-MUVIP, 2014).

⁵ Entre las publicaciones derivadas de estos proyectos debemos destacar el primer monográfico publicado en España sobre fotografía e historia de la educación, en el que se revisó, mediante artículos de los principales especialistas en el tema, el debate abierto a nivel internacional diez años antes: Francisca Comas Rubí (coord.), «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història* 15 (2010). Un listado exhaustivo de las aportaciones del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació al estudio de la fotografía como fuente histórico-educativa se recoge en un reciente informe de investigación publicado en la web del grupo (http://gedhe.uib.es/digitalAssets/470/470426_report-castellano.pdf). Entre ellas destacamos un artículo en el que ya se abordaba la relación entre educación, fotografía y propaganda: Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «Photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587. Muchas de las aportaciones derivadas de estos años de investigación se recogen en estos dos libros: Francisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia, *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner editor, 2012), y Bernat Sureda Garcia, Francisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, Sara González Gómez y Gabriel Barceló Bauzá, *Les fonts fotogràfiques en la història de l'educació* (Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner editor, 2018).

versidades de Alcalá, Complutense y UNED, en colaboración con investigadores de la Erasmus University de Rotterdam (Países Bajos) y de la Università di Macerata (Italia); y otro dirigido por Francisca Comas y Bernat Sureda [*La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)* (EDU2014-52498-C2-2-P)], con un equipo formado por miembros del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, en colaboración con investigadores del Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) y del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Brasil). Este proyecto coordinado, se ha centrado en analizar de qué manera en España, desde inicios del siglo xx hasta la última etapa del Franquismo (en concreto hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970), la fotografía ha servido, por una parte, para construir y propagar un discurso renovador de la escuela, y, por otra, para transmitir y perpetuar un modelo tradicional de relación educativa. Aunque se han mantenido objetivos comunes con los dos proyectos anteriores, en este tercero se han planteado nuevas cuestiones y retos. Entre ellos, se abrió el estudio a todo el Estado español, y se distinguió entre fotografía de archivo y fotografía publicada, entendiendo que tanto la motivación como la difusión de la imagen fotográfica determinan un análisis e interpretación distintas. Este proyecto ha participado en el debate historiográfico sobre este tema en el ámbito internacional y lo ha enriquecido, como lo demuestran las numerosas publicaciones científicas y los diversos monográficos aparecidos en revistas de reconocido prestigio.⁶ Sus resultados también potencian el reconocimiento

⁶ Como resultado de este proyecto podemos destacar la publicación de tres monográficos en revistas científicas de prestigio, que elevan a cuatro el número de monográficos sobre fotografía e historia de la educación coordinados en el marco de nuestros proyectos en los últimos diez años. Tales monográficos son los siguientes: Carlos Martínez Valle (ed.), «Photography and School Cultures», *Encounters in Theory and History of Education* 17 (2016), María del Mar del Pozo Andrés y Bernat Sureda García (eds.), «Images of the European Child», *History of Education and Children's Literature* XIII, no. 1 (2018) (en prensa), y el monográfico presente, dedicado a «Fotografía, Propaganda y Educación», coordinado por Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés. Algunos de los artículos más relevantes publicados por los miembros del proyecto en estos tres últimos años son los siguientes: Gabriel Barceló Bauzá; Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés, «La práctica escolar durante los primeros años del Franquismo», *História da Educação* 22, no. 54 (2018): 334-357; Gabriel Barceló Bauzá, Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García, «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación* 371 (2016): 61-82; Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica* LI, no. 4 (2015): 455-477; Sara González Gómez y Francisca Comas Rubí, «Fotografía y construcción de la memoria escolar», *History of Education & Children's Literature* 11, no. 1 (2016): 215-236; Sara González Gómez y Bernat Sureda García, «Discurso pedagógico y defensa del magisterio en Rufino Carpena Montesinos», *História da Educação* 21, no. 51 (2017): 229-251; Sara González Gómez, Bernat

de las fotografías como parte de nuestro patrimonio histórico educativo utilizándolas como fuente para la investigación y la innovación docente. En los últimos años la temática iconográfica ha ido interesando progresivamente a los historiadores españoles de la educación, que se han decantado, bien por explorar las posibilidades que ofrecían determinados soportes fotográficos, como las tarjetas postales;⁷ bien por utilizar las fotografías como medio para estudiar la cultura escolar, para visibilizar aquellos aspectos de la «caja negra» del aula difíciles de analizar con otras fuentes documentales,⁸ bien por profundizar en las representaciones iconográficas de experiencias pedagógicas abordadas anteriormente desde otros enfoques historiográficos.⁹

Sureda García y Francisca Comas Rubí, «La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)», *Revista Española de Pedagogía* 75, no. 268 (2017): 519-539; Avelina Miquel Lara, Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí, «Social and Educational Modernisation in Spain: The Work of Segell Pro Infància in Catalonia (1934-1938)», *Paedagogica Historica* (online 22-01-2018) <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1417321>; y María Del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)/The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)», *Revista de Educación* 377 (2017): 113-135.

⁷ Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries)», en *School Memories. New Trends in the History of Education*, eds. Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Cham: Springer, 2017), 29-45; Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, «Publicidad, marketing e imagen: Representaciones visuales y modernidad escolar a través de las tarjetas postales (España, siglo xx)», en *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*, Coords. Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao (Madrid: Morata, 2017), 15-38; Antonio Viñao Frago y María José Martínez Ruiz-Funes, «Advertising, marketing, and image. Visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)», *Sisyphus. Journal of Education* 4, no. 1 (2016): 42-66; y Antonio Viñao Frago, María José Martínez Ruiz-Funes y Pedro Luis Moreno Martínez, *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)* (Murcia: Editum, 2016).

⁸ Eulàlia Colleldemont Pujadas, «La memoria visual de la escuela», *Educatio Siglo XXI* 28, no. 2 (2010): 133-156 y María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: Precisiones conceptuales y metodológicas», *Revista de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.

⁹ Francisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García, «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía* 69, no. 250 (2011): 445-462; Xavier Motilla Salas, «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad* 13 (2011): 123-138; Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí, «La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares», *Revista Lusofona de Educação* 25 (2013): 159-176; Pedro Luis Moreno Martínez, «Imagen, educación y propaganda: Las primeras colonias escolares de vacaciones en la Región de Murcia (1907)» e «Imágenes e historia de la educación popular: Representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia», en *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*, 39-53 y 55-90; y Pedro Luis Moreno Martínez, «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia», *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-155.

Las temáticas de los congresos recientes de Historia de la Educación —las XXI Jornades d'Història de l'Educació (Palma, 26-29 de noviembre de 2014), dedicadas a «Imatges de l'escola, Imatge de l'educació», y el XIX Coloquio de Historia de la Educación (El Escorial, 19-22 de septiembre de 2017), con el tópico de «Imágenes, Discursos y Textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales»— han propiciado y estimulado la investigación en el ámbito de la iconografía educativa.¹⁰

El monográfico que a continuación presentamos surge en el marco del proyecto coordinado MIRADAS, y, en concreto, del trabajo desarrollado por sus investigadores en torno a la relación entre fotografía y propaganda a nivel histórico-educativo. Los primeros e iniciales resultados dentro de esta línea de investigación se presentaron en un seminario internacional celebrado en Palma de Mallorca en septiembre de 2016. Surgieron entonces muchos y variados elementos de debate, que se extendieron desde el potencial propagandístico de la imagen hasta el propio significado del concepto propaganda en diferentes momentos históricos. Nació así la iniciativa de reunir en un número monográfico de esta revista *Historia y Memoria de la Educación*, no sólo los resultados de nuestro proyecto, sino también las aportaciones de otros expertos que complementasen y enriqueciesen esta línea de investigación.

Por lo tanto, este monográfico ha intentado integrar los trabajos de los miembros del proyecto coordinado en torno a fotografía, propaganda y educación, junto con las investigaciones punteras de otros académicos nacionales e internacionales que han trabajado en los últimos años en el uso de la fotografía como fuente histórico-educativa. Así se ha conformado un monográfico en el que, no sólo se aporta nueva e interesante información sobre los usos propagandísticos de la fotografía de temática educativa desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, sino que también se reflexiona, a nivel metodológico y conceptual, sobre el producto cultural e incluso ideológico que supone la fotografía en sí misma, ofreciendo, a nivel práctico, diferentes y complementarias formas de analizarla e interpretarla.

¹⁰ Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García (eds.), *Imatges de l'escola, Imatge de l'educació* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), y Ana María Badanelli Rubio, Carmen Colmenar Orzaes, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar del Pozo Andrés, Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora (eds.), *XIX Coloquio Historia de la Educación. Imágenes, Discursos y Textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales* (Alcalá de Henares: Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017).

Precisamente abre el monográfico un artículo que invita a la reflexión teórica e historiográfica sobre la relación entre imagen y verdad a partir de unas imágenes de 1944, tomadas en el campo de Westerbork en Holanda, que debían ser parte de un documental de propaganda nazi. Su autora, Inés Dussel, reconstruye en su investigación la historia de este material fílmico, analizando el remontaje que el cineasta alemán Harun Farocki (1944-2014) realizó en su película *Aufschub/Postergación* (2007). El análisis del trabajo de Farocki, tanto a nivel metodológico como ético y político, permite a la autora reflexionar sobre cómo se puede o debe abordar la imagen propagandística, aportando a la historia de la educación algunas apreciaciones muy sugerentes.

Los tres artículos siguientes utilizan la fotografía publicada en revistas de diversa índole como fuente principal, aportando recursos metodológicos y enfoques de análisis variados y complementarios que pueden servir de ejemplo para trabajos futuros, y reflexionando sobre las particularidades de un tipo de imagen realizada con intención de ser difundida para reforzar discursos y crear opinión en diferentes espacios, así como en distintos momentos y contextos históricos.

Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés presentan un análisis de las imágenes publicadas por la revista *The New Era* entre 1920 y 1939. Ésta fue la primera publicación oficial del movimiento de la Escuela Nueva y su órgano de expresión para los países de lengua inglesa a lo largo de todo el periodo estudiado. El artículo parte de la hipótesis de que la revista pretendió construir en la opinión pública un imaginario sobre la Escuela Nueva haciendo un uso repetitivo de determinadas ideas y prácticas escolares a través de imágenes que representaban estas ideas y prácticas. En él se analizan estas imágenes mediante una metodología que combina el análisis de contenido y la *grounded theory*, lo que permite identificar categorías iconográficas vinculables con los grandes ideales de la Escuela Nueva.

Los elementos que construyen el discurso iconográfico y propagandístico del movimiento scout en sus orígenes se analizan en el artículo de María Augusta Martiarena de Oliveira y Bernat Sureda Garcia. En él se aborda un estudio comparativo entre España y Brasil, realizado a través de la prensa ilustrada de ambos países durante las primeras décadas del siglo xx. El análisis muestra las coincidencias transnacionales —en unas

décadas marcadas por la Primera Guerra Mundial, la postguerra y la crisis social y económica— en el uso de la fotografía del escultismo, desde las instancias del poder, para construir y divulgar un discurso nacionalista, patriótico, militarista y disciplinador que deliberadamente relega la vertiente lúdica y educativa originariamente presente en método creado por Baden-Powell.

El tercer estudio basado en la fotografía publicada y su relación con la propaganda, se centra sobre una revista en particular: *Nova Iberia*. Editada por el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Cataluña durante la Guerra Civil española, esta revista emblemática, de gran difusión internacional y en la que colaboraron reputados fotógrafos, dedicó su último doble número monográfico al tema de la educación y la cultura en Cataluña. En el artículo, Avelina Miquel Lara y Francisca Comas Rubí analizan los reportajes gráficos publicados en este último número de la revista, aproximándose al discurso que en él se construye a través de la imagen escolar, reflexionando sobre su intención propagandística y su significado en el marco de un conflicto bélico concebido en esos momentos como una auténtica revolución social.

Siendo la fotografía uno de los medios de propaganda más efectivos e impactantes durante la primera mitad del siglo xx, no es de extrañar que se utilizaran hasta la saciedad durante los conflictos bélicos. Continuando con la Guerra Civil española, Juan Luís Rubio Mayoral y Guadalupe Trigueros Gordillo nos ofrecen un estudio sobre la imagen de la infancia y la educación proyectada por ambas facciones en conflicto a través de la fotografía. Mediante un amplio elenco de imágenes que captaron la infancia entre 1936 y 1939, incluidas en reportajes fotográficos y procedentes de fototecas, centros documentales y archivos españoles y franceses, los autores analizan la intencionalidad con que fueron construidos los discursos gráficos según los intereses y principios de cada bando. Aun reconociendo las dificultades metodológicas que implica la interpretación del discurso iconográfico, hecho que se explica en una espléndida introducción, el artículo ofrece un ejemplo de cómo incorporar las fotografías al conocimiento histórico del pasado.

Infancia, propaganda y conflicto bélico son también los temas centrales del artículo de Ian Grosvenor y Siân Roberts, en el que, motivados e inspirados por la exposición *París 14-18, la guerre au quotidien*, en la que

se exponían las fotografías de Charles Lansiaux tomadas durante la Primera Guerra Mundial, se aventuran a localizar y analizar una muestra de fotografías tomadas durante este mismo conflicto bélico en la ciudad de Birmingham (Inglaterra), en las que aparece la infancia como temática principal. Infancia, propaganda y patriotismo son las principales características de un discurso iconográfico al que se aproximan los autores en un ejercicio metodológico que pretende servir de ejemplo sobre cómo las fotografías pueden ser cuestionadas e interrogadas por el historiador.

Los tres últimos artículos de este monográfico se centran en la escuela y nos invitan a reflexionar sobre la idiosincrasia de la imagen pública y la privada de esta institución educativa en períodos fascistas. Juri Meda analiza las alteraciones propagandísticas de la imagen pública de las escuelas rurales italianas a partir de las encuestas fotográficas realizadas en las regiones del Sur de Italia por asociaciones meridionalistas en los años 20 y los reportajes foto-periodísticos, censurados por el fascismo y publicados en algunas revistas en los años 50. Este estudio pone en evidencia el uso politizado de la fotografía escolar con fines propagandísticos.

Por otra parte, a partir de las fotografías halladas en las memorias de prácticas conservadas en el Fondo Anselmo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense, Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero y Carmen Colmenar Orzaes analizan las representaciones más características de los centros escolares privados de Madrid durante el franquismo. Las imágenes, tomadas muchas veces por el propio centro para su difusión —y propaganda— entre las familias de los alumnos, destacan los espacios, la religiosidad, la enseñanza y las actividades como elementos de identidad y distinción.

También dentro del periodo franquista y revisando nuevos enfoques sobre la imagen pública de la escuela, Sara González Gómez y Xavier Motilla Salas se proponen comprobar si la modernización educativa que se puso en marcha en el contexto de la reforma legislativa de 1970 (Ley General de Educación), se vio o no reflejada en el discurso visual generado por el franquismo. Para ello analizan la colección de fotografías que, con fines de difusión, recopiló la Agencia EFE, creada por el franquismo para proveer de servicios informativos a los medios de comunicación y canalizar así el control periodístico y propagandístico del régimen.

A través de los nueve artículos que conforman este monográfico se muestran las posibilidades que ofrecen las fotografías para enriquecer la narrativa histórica y para abordar nuevos problemas y enfoques historiográficos. Si bien es cierto que el análisis del discurso iconográfico que se construye con cada fotografía se puede analizar desde perspectivas diversas —tal y como demuestran los artículos que presentamos—, pues no existe una gramática universal de la imagen, metodológicamente se ha avanzado mucho en estas últimas dos décadas. Este monográfico, centrado en estudiar, en diferentes épocas y contextos y desde diversas perspectivas, el uso propagandístico de la fotografía de temática educativa, ofrece muy variados ejemplos de esta consolidación metodológica e historiográfica. ■

REFERENCIAS

- BADANELLI RUBIO, Ana María, Carmen COLMENAR ORZAES, Gabriela OSSENBACH SAUTER, María del Mar del POZO ANDRÉS, Teresa RABAZAS ROMERO y Sara RAMOS ZAMORA (eds.). *XIX Coloquio Historia de la Educación. Imágenes, Discursos y Textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*. Alcalá de Henares: Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017.
- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel, Francisca COMAS RUBÍ y Bernat SUREDA GARCÍA. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra». *Revista de Educación* 371 (2016): 61-82.
- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel, Francisca COMAS RUBÍ y María del Mar del POZO ANDRÉS. «La práctica escolar durante los primeros años del Franquismo». *História da Educação* 22, no. 54 (2018): 334-357.
- BOURDIEU, Pierre. *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Les Editions de Minuit, 1965.
- BRASTER, Sjaak y María del Mar del POZO ANDRÉS. «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica* LI, no. 4 (2015): 455-477.
- COLLELDEMONT PUJADAS, Eulàlia. «La memoria visual de la escuela». *Educatio Siglo XXI* 28, no. 2 (2010): 133-156.
- (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*. Vic: Universitat de Vic-MUVIP, 2014.
- COMAS RUBÍ, Francisca (coord.). «Fotografía i història de l'educació». *Educació i Història* 15 (2010).
- COMAS RUBÍ, Francisca y Bernat SUREDA GARCÍA. «Photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)». *Paedagogica Historica* 48, n.º 4 (2012): 571-587.

- COMAS RUBÍ, Francisca, Xavier MOTILLA SALAS y Bernat SUREDA GARCÍA. «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias». *Revista Española de Pedagogía* 69, no. 250 (2011): 445-462.
- *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner editor, 2012.
- COMAS RUBÍ, Francisca, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Xavier MOTILLA SALAS y Bernat SUREDA GARCÍA (eds.). *Imatges de l'escola, Imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014.
- DEPAEPE, Marc y Bregt HENKENS (eds.). «The History of Education and the Challenge of the Visual». *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000).
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara y Francisca COMAS RUBÍ. «Fotografía y construcción de la memoria escolar». *History of Education & Children's Literature* 11, no. 1 (2016): 215-236.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara y Bernat SUREDA GARCÍA. «Discurso pedagógico y defensa del magisterio en Rufino Carpena Montesinos». *História da Educação* 21, no. 51 (2017): 229-251.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara, Bernat SUREDA GARCÍA y Francisca COMAS RUBÍ. «La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)». *Revista Española de Pedagogía* 75, no. 268 (2017): 519-539.
- GROSVENOR, Ian y Martin LAWN. «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies». *History of Education* 30, no. 2 (2001).
- «Images et éducation». *Histoire de l'éducation* 30 (1986): 29-66.
- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo y otros (eds.). *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, 331-474. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003.
- MARTÍNEZ VALLE, Carlos (ed.). «Photography and School Cultures». *Encounters in Theory and History of Education* 17 (2016).
- MIQUEL LARA, Avelina, Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí. «Social and Educational Modernisation in Spain: The Work of Segell Pro Infància in Catalonia (1934-1938)». *Paedagogica Historica* (online 22-01-2018) <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1417321>
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. «Imagen, educación y propaganda: Las primeras colonias escolares de vacaciones en la Región de Murcia (1907)». En *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*, coordinado por Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao, 39-53. Madrid: Morata, 2017.
- «Imágenes e historia de la educación popular: Representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia». *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*, coordinado por Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao, 55-90. Madrid: Morata, 2017.

- «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia». *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017):73-155.
- MOTILLA SALAS, Xavier. «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías». *Foro de Educación. Pensamiento, Cultura y Sociedad* 13 (2011): 123-138.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La imagen de la mujer en la educación contemporánea». En *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, editado por Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés, 241-301. Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002.
- «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo». En *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*, editado por Antonio Castillo y Feliciano Montero, 215-256. Madrid: Siete Mares, 2003.
- «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del y Teresa RABAZAS ROMERO. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: Precisiones conceptuales y metodológicas». *Revista de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.
- POZO ANDRÉS, María Del Mar del y Sjaak BRASTER. «El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)/The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)». *Revista de Educación* 377 (2017): 113-135.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del y Bernat SUREDA GARCÍA (eds.). «Images of the European Child». *History of Education and Children's Literature* XIII, no. 1 (2018) (en prensa).
- SANCHIDRIÁN Blanco, María del Carmen. «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa». *Revista de investigación educativa, RIE* 29, no. 2 (2011): 295-310.
- SUREDA GARCIA, Bernat y Francisca COMAS RUBÍ. «La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares». *Revista Lusofona de Educação* 25 (2013):159-176.
- SUREDA GARCIA, Bernat, Francisca COMAS RUBÍ, Xavier MOTILLA SALAS, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Gabriel BARCELÓ BAUZÀ. *Les fonts fotogràfiques en la història de l'educació*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner editor, 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio, María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES y Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ. *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)*. Murcia: Editum, 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio y María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES. «Advertising, marketing, and image. Visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)». *Sisyphus. Journal of Education* 4, no. 1 (2016): 42-66.

— «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries)». En *School Memories. New Trends in the History of Education*, editado por Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao, 29-45. Cham: Springer, 2017.

— «Publicidad, marketing e imagen: Representaciones visuales y modernidad escolar a través de las tarjetas postales (España, siglo XX)». En *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*, coordinado por Pedro Luis Moreno y Antonio Viñao, 15-38. Madrid: Morata, 2017

LA VERDAD EN LA IMAGEN PROPAGANDÍSTICA. REFLEXIONES SOBRE UN CORPUS ENIGMÁTICO (WESTERBORK, 1944)

*Truth in the propagandistic image.
Reflections on an enigmatic corpus (Westerbork, 1944)*

Inés Dussel*

Fecha de recepción: 15/11/2017 • Fecha de aceptación: 13/12/2017

Resumen. El artículo propone una reflexión teórico-historiográfica sobre los vínculos entre imagen y verdad, considerando en particular la especificidad de la imagen propagandística que privilegia la función política por sobre otras. Propongo abordar esta pregunta a partir de unas imágenes que debían ser parte de un documental de propaganda nazi, filmadas en 1944 en un campo en Westerbork, Holanda. Pese a su origen, algunas de estas imágenes han sido parte de la iconografía de la Segunda Guerra Mundial, y han sido usadas como documentos en juicios, documentales y exposiciones críticos del nazismo; otras han quedado invisibilizadas, quizás por la dificultad de integrarla a los marcos de intelección que se han construido sobre esos acontecimientos. Junto con reconstruir la historia de este material fílmico, busco analizar el remontaje que el cineasta alemán Harun Farocki (1944-2014) realizó en su película *Aufschub/Postergación* (2007). Farocki propone suspender las imágenes para poder ver en ellas huellas de los seres humanos que pasaron por allí; introduce un saber y una posición para abrir sus sentidos. Su aproximación metodológica, que es también ética y política, lidia con los dilemas del trabajo con la imagen propagandística, y puede aportar reflexiones y estrategias valiosas para la historia de la educación.

Palabras clave: Imagen; Verdad; Westerbork (1944); Harun Farocki; *Postergación* (2008)

Abstract. *The article presents a theoretical and historiographical reflection on the links between image and truth, taking as a lens the analysis of the propagandistic image that privileges its political function over others. I will approach*

* Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Sede Sur: Calzada de los Tenorios, 235. Col. Granjas Coapa, CP 14330. Ciudad de México. México. idussel@gmail.com

*this question through some images that were taken as part of a Nazi propaganda film, shot in Westerbork, a work camp in the Netherlands, in 1944. Despite their origin, some of these images have been integrated into the iconography of WWII, and have been used as documents in trials, documentaries and exhibits critical of the Nazis; some others have been invisibilized, perhaps because they are not easily integrated into the frameworks that make the event legible. Along with the reconstruction of the history of this film, I will analyze the re-montage that German filmmaker Harun Farocki (1944-2014) did in his film *Aufschub/Respite* (2007). Farocki invites to suspend the images to be able to see in them the traces of the human beings that went through the camp; he brings in knowledge and positions that open up other meanings. His methodological approach, which is also ethical and political, deals with the dilemmas of working with and through propaganda images, and can bring valuable reflections and strategies for the historians of education.*

Keywords: Image; Truth; Westerbork (1944); Harun Farocki; *Respite* (2008)

INTRODUCCIÓN

Las imágenes de la propaganda política parecen ser, en todos los casos, imágenes más cercanas a la mentira y la manipulación que a la verdad. Al privilegiar una función instrumental, la de servir a una intención o estrategia de algún poder, las imágenes de propaganda operan en forma antitética al principio que funda la verdad: la fidelidad a lo que es. En esta tensión entre imagen propagandística y verdad, se combinan dos pares complejos: verdad y política, y verdad e imagen. Quisiera abordarlos, aunque sea brevemente, para plantear el caso que quiero analizar en este artículo.

En relación al primer par, hay una larga tradición en el pensamiento político de pensar en sus contradicciones. Probablemente el ensayo más conocido en las últimas décadas sea «Verdad y política (1967)», de Hannah Arendt, que vincula este par a dos modos de vida opuestos: el de los filósofos y el de los ciudadanos. Los primeros proceden por el diálogo para encontrar la verdad, que es ante todo un procedimiento racional; los segundos por la retórica, porque necesitan convencer a la opinión. El peso de estos dos grupos no es equivalente; no vivimos ya en una época donde la verdad del filósofo o de la religión revelada «interfieren con los asuntos del mundo»¹ sino que somos parte, para Arendt, del régimen de la opinión

¹ Hannah Arendt, *Verdad y política* (Barcelona: Página Indómita, 2017), 30.

mayoritaria, dependiente del espectáculo político y de la fabricación de imágenes que sustituyen a la realidad.

Sin embargo, Arendt sostiene que hay que defender la verdad, entendida no como al margen de los seres humanos, sino como «la perseverancia de la existencia», como «dar testimonio de lo que existe» o «decir lo que existe».² Una sociedad que reniegue del valor de la verdad corre el riesgo de construir una realidad alternativa «en la que dichas mentiras encajen sin dejar grietas, brechas ni fisuras». En esa situación, se preguntaba la filósofa alemana, «¿qué es lo que impide que esos nuevos relatos, imágenes y hechos que no han ocurrido se conviertan en el sucedáneo apropiado de la realidad y lo fáctico?».³ Demás está decir que en una época en la que la posverdad se afirma como el nuevo vocablo para señalar un régimen de veridicción en el que ya no importa el vínculo de los enunciados con la realidad fáctica o el argumento racional, la pregunta deja de tener un sentido potencial, y más bien conmina a pensar, de manera urgente, en los efectos de esta caída de la verdad como organizador de la polis pública.⁴

En relación al segundo par, imagen y verdad, también es objeto de una larga tradición de reflexión sobre sus vínculos. Desde la «verónica», la verdadera imagen, y el mito de la caverna platónica que pensaba a las imágenes como ilusiones engañosas frente a la verdad de las ideas, hasta los relativismos contemporáneos, las imágenes han sido parte siempre de economías políticas de lo visible que se definen en relación a este par.⁵ La emergencia de las tecnologías visuales mecánicas reafirmó este vínculo. En primer lugar la fotografía, con su promesa realista de representación mecánica y objetiva, pareció durante un buen tiempo capaz de sostenerse como una «tecnología al servicio de la verdad» y de zanjar el problema

² Arendt, *Verdad y política*, 18-19.

³ Arendt, *Verdad y política*, 62.

⁴ Véase el dossier recientemente publicado en *Bildungsgeschichte*, especialmente los artículos de Poovey, Simons y el diálogo Rizvi-Steiner-Khamsi (Mary Poovey, «Why Post-Factuality is So Difficult to Fight», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 7, n.º 2 (2017): 220-223; Maarten Simons, «Manipulation or Study: Some Hesitations About Post-Truth Politics», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 7, n.º 2 (2017): 239-244; Fazal Rizvi and Gita Steiner-Khamsi, «Negotiating the Post-Fact Era: A Conversation», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 7, n.º 2 (2017): 229-235).

⁵ Marie-José Mondzain, *Image, Icon, Economy. The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary*, trans. by Rico Franses (Palo Alto: Stanford University Press. 2005).

de la representación.⁶ Junto con el cine, que aportó además la imagen en movimiento, la producción mecánica de imágenes se expandió como inscripción icónica privilegiada sobre la base de que la cámara registra sólo lo sucedido, y que es una evidencia de que «aquello pasó así» y que la cámara tuvo que «haber estado ahí».⁷ Sin embargo, como es bien sabido hoy, esta promesa realista está en declive, tanto por la difusión de la crítica anti-objetiva, del perspectivismo y de los lenguajes de la expresión como por la extensión de las tecnologías digitales que hicieron más evidente la manipulación técnica de la imagen. Este conjunto de dinámicas ha desplazado el eje de la imagen hacia su fuerza performativa, su circulación como signo y como huella personal antes que como índice de algo real.⁸ En la era de la posverdad, importa no tanto que la imagen dé testimonio de lo que existe, como pedía Arendt, sino que permita jugar y explorar con los bordes y posibilidades de la representación.

Siguiendo estas consideraciones, podríamos entonces preguntarnos cuál es la verdad de una imagen propagandística, si es que tiene alguna. ¿Es la verdad de los filósofos o de los ciudadanos? Y si fuera la de los ciudadanos, ¿puede haber una retórica de la imagen, como la que propuso Barthes, que se acerque a la verdad no como poder persuasivo, sino en su análisis de las significaciones y su vínculo con la realidad? Otra opción sería, como lo propone Didi-Huberman, pensar a las imágenes como hechos, esto es, como representaciones concretas que implican un punto de vista sobre una experiencia particular, y como acciones, como gestos que involucran cuerpos y artefactos.⁹ Su verdad, entonces, no estaría dada por un marco exterior sino por su carácter real, singular, de ser una presencia cargada de sentidos en un marco de experiencias más amplio. Este segundo tipo de aproximación permite acercarse a la imagen propa-

⁶ Joan Fontcuberta, *El beso de Judas. Fotografía y verdad* (Barcelona: Gustavo Gili, 1997), 17.

⁷ Roland Barthes, «Retórica de la imagen (1964)», en *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Roland Barthes en Communications* (Buenos Aires: Godot, 2017), 81-101, cita en p. 93.

⁸ Este impulso desmitificador de la promesa realista llevó a decir a Joan Fontcuberta en 1997: «Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado [...] la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira. El buen fotógrafo es el que *miente bien la verdad*.» (Fontcuberta, *El beso de Judas*, 15, subrayado en el original).

⁹ Georges Didi-Huberman, *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto* (Barcelona: Gedisa, 2004).

gandística con preguntas que abran sus vínculos con la verdad, esto es, sobre su forma de dar testimonio de una existencia, y que no clausuran sus sentidos limitándose a denunciar sus mentiras.

Esto es particularmente pertinente en el caso que quiero considerar en este artículo, que busca proponer una reflexión teórica e historiográfica a partir de imágenes que debían ser parte de un documental de propaganda nazi filmadas en 1944 en un campo policial de tránsito ubicado en Westerbork, Holanda. Pese a su origen, algunas de ellas han sido parte de la iconografía de la Segunda Guerra Mundial, y han sido usadas como documentos en juicios, documentales y exposiciones críticos del nazismo. Otras han quedado invisibilizadas, condenadas al olvido, por su origen propagandístico de un régimen deleznable, pero quizás también por la dificultad de integrarlas a los marcos de intelección que se han construido sobre esos acontecimientos.¹⁰

El acercamiento a estas imágenes fue estimulado por el trabajo de montaje y relectura que el cineasta alemán Harun Farocki (1944-2014) propuso sobre este corpus, que será analizado en la tercera parte de este artículo. A Farocki se lo ha definido como un «artista arqueólogo» o un «artista-archivista», que pone en acto una original teoría de los medios y la imagen.¹¹ Su filmografía se caracteriza por usar *found footage*, material encontrado, ya sea de cámaras de seguridad de prisiones o bancos, o bien de archivos militares o televisivos. Esto se asocia a su postura estética y ética de que en el mundo actual hay una situación de hiperdocumentación e hipervisibilidad, y su convicción de que el trabajo del artista es desmontar y volver a montar esas imágenes, introduciendo distancias, comparándolas, para hacerlas legibles. Decía en un texto de 1995:

Hoy en día [...] cualquiera que instale una cámara, donde sea que esté, no debería encontrar en el suelo otra cosa que los trazos dejados por los trípodes que lo han precedido. Cuando se apunta hoy con la cámara hacia alguna cosa, no es más a la cosa misma

¹⁰ Para una puesta al día reciente sobre el estado de la historiografía, puede consultarse el trabajo de Ivan Jablonka y Annette Wieviorka, *Nouvelles perspectives sur la Shoah* (Paris: Presses Universitaires de France-La vie des idées, 2013).

¹¹ Thomas Elsaesser, «Harun Farocki: Filmmaker, Artist, Media Theorist», en *Harun Farocki: Working on the Sightlines*, ed. Th. Elsaesser (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2004), 11-39, citas en pp. 12 y 18.

a la que se enfrenta sino más bien a las imágenes concebibles o ya en circulación que existen de ella en el mundo.¹²

La película de Farocki, titulada *Aufschub/Postergación* (Alemania, 2007), se basa en el corpus de Westerbork, que al decir de una historiadora del cine contiene imágenes raras y enigmáticas porque implican «una ruptura en las políticas del secreto y la economía de lo invisible que los Nazis implementaron en los centros de exterminio», pero también por la «ambivalencia de su producción» y por «la extraña atmósfera de tranquilidad» que transmiten.¹³ Estas imágenes son testimonios únicos sobre la vida en los campos, producidas en situaciones absolutamente excepcionales. Es sobre esa singularidad que Farocki reflexiona en su película-ensayo, su género preferido en tanto «forma que piensa», y en tanto provee un relato que procura exponer la historia sin ofrecer una síntesis ni una mirada pacificadora.¹⁴ Al revés: Farocki busca inquietar, cuestionar, problematizar cómo leemos esas imágenes. Considero que analizar sus operaciones permite encontrar algunas claves sobre cómo escribir y mostrar la historia de las imágenes propagandísticas, y también sobre su pedagogía, algo que en la historia de la educación es particularmente relevante.

Como se verá más adelante, la película de Farocki es una reacción contra lo que Sylvie Lindeperg, estudiosa de la historia de las imágenes de la Segunda Guerra Mundial, llama «las tiranías de lo visible» en la iconografía sobre el período.¹⁵ En ellas prima una «economía del *todo visible* que rechaza pensar la ausencia», un régimen de la visibilidad plena que «conduce a negar la historicidad de las imágenes y, por tanto, la del acontecimiento».¹⁶ La opción de Farocki es mostrar la ausencia, renunciar a la imagen plena, para encontrar en esas imágenes una verdad que desmienta la mentira proyectada por los nazis. Pero para ello debe desandar el cami-

¹² Harun Farocki, «Produire et reproduire des images (1995)», citado en Georges Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015), 145.

¹³ Sylvie Lindeperg, «Suspended lives, Revenant Images. On Harun Farocki's Film Respite», en *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, eds. Antje Ehmman y Kodwo Eshun (London: Koenig Books-Raven Row, 2009), 28-34, cita en p. 29. Las traducciones de los textos en inglés y en francés son mías, salvo que se referencie una obra ya traducida.

¹⁴ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 91.

¹⁵ Sylvie Lindeperg, *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944* (Paris: Verdier, 2013), 13.

¹⁶ Lindeperg, *La voie des images*, 28 y 17.

no que lleva hasta esta época y hasta nuestro vínculo con las imágenes y su verdad. Siguiendo su propio método, que se expone en la tercera sección, se presenta a continuación la historia de ese corpus de imágenes propagandísticas que retrabaja Farocki, buscando analizar cómo se produjo y cómo llegó a tener el carácter simultáneamente icónico e invisible como representación de la experiencia de los campos nazis. ¿Cuál fue el contexto en que surgieron estas imágenes? ¿Qué trípodes y qué cámaras las hicieron? ¿Qué visibilidades las construyeron?

LAS IMÁGENES DE WESTERBORK: UN CORPUS ENIGMÁTICO

El campo de Westerbork fue construido en 1939 por el gobierno holandés para alojar a los judíos que escapaban de Alemania, estatus que mantuvo al principio de la ocupación nazi quedando a cargo del Consejo Judío. En 1942 los nazis tomaron control de él y lo transformaron en un campo policial de tránsito para judíos, gitanos y opositores políticos (*Polizeiliches Durchgangslager*). Por allí pasaron más de 107.000 internos, cuya inmensa mayoría murió asesinada en los campos de concentración del este europeo, entre ellos Anna Frank y Etty Hillesum.¹⁷ Se calcula que desde Westerbork partieron más de 100 convoyes hacia Auschwitz, Sobibor, Bergen-Belsen y Terezín; de esos más de 100.000 prisioneros, se calcula que alrededor de 5200 sobrevivieron a la guerra.¹⁸

A comienzos de 1944, cuando ya se había realizado la mayor parte de la deportación de los judíos holandeses, el entonces comandante del campo Albert Gemmeker y su oficialidad mayor se propusieron cambiar el estatus del campo policial hacia uno de trabajo (*Arbeitslager*).¹⁹ Este cambio resultaba conveniente para poder mantenerse en Europa occidental, evitando el traslado a los campos del este europeo que era percibido como un castigo por los militares alemanes.

¹⁷ Esta joven, que contaba 27 años cuando fue asesinada, fue autora de un diario entre 1941 y 1943 y de una serie de cartas desde el campo de Westerbork que fueron publicadas décadas después. Etty Hillesum, *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmocionada* (Barcelona: Anthropos, 2007). Véase también Mercedes Monmany, *Ya sabes que volveré. Tres grandes escritoras en Auschwitz: Irène Némirovsky, Gertrud Kolmar y Etty Hillesum* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017).

¹⁸ James Benning, «May 19, 1944 and the Summer of '53», en *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, eds. Antje Ehmman y Kodwo Eshun (London: Koenig Books-Raven Row, 2009), 35-37.

¹⁹ Lindeperg, *La voie des images*, 143-144. Este trabajo, basado en una indagación exhaustiva de los archivos visuales y escritos de Westerbork, fue central para la redacción de este apartado, y es una referencia imprescindible para el trabajo con las imágenes de la guerra.

Es en ese contexto que Gemmecker encargó una película de propaganda sobre el campo. Según la investigación de Ido de Haan, el guión para el documental fue concebido por Heinz Todtmann, asistente de Gemmecker, y aprobado por este último. El documental sería una película muda en blanco y negro, con placas intermedias o intertítulos con letras negras sobre fondo blanco que sostendrían la narrativa; la cámara debía acompañar a Gemmecker desde su oficina hasta el recorrido de las instalaciones del campo.²⁰ La presencia de Todtmann en la realización del guión no es menor, ya que era un periodista alemán judío que se convirtió en la mano derecha de Gemmecker; cabe destacar que en Westerbork varios judíos alemanes se encargaron de la administración del campo y la confección de las listas de los deportados, en un estatuto de colaboración que era resistido y reprobado por otros prisioneros, particularmente los holandeses.²¹

Las imágenes fueron filmadas en 16mm entre marzo y mayo de 1944 por dos prisioneros alemanes judíos, Rudolf Breslauer, fotógrafo, y Karl Jordan, su asistente. Breslauer venía de Munich, y había llegado a Holanda huyendo del nazismo en 1938; trabajó como litógrafo en Leiden y Utrecht. En febrero de 1942 fue arrestado junto con su esposa y tres hijos, y enviado a Westerbork, donde quedó a cargo del servicio fotográfico del campo, que se encargaba de registrar fotográficamente a los recién llegados, así como de sacar fotos de los oficiales y eventos nazis.²² Según la reconstrucción de Sylvie Lindeperg, en Westerbork había un laboratorio fotográfico bien equipado y montado en la cabina de proyección

²⁰ Ido de Haan, «Vivre sur le seuil: Le camp de Wersterbork dans l'histoire et la mémoire des Pays-Bas. Génocide. Lieux (et non-lieux) de mémoire», *Revue d'Histoire de la Shoah*, 81 (2004), 37-59.

²¹ Lindeperg, *La voie des images*, 150-151 y 161-168. Los diarios de prisioneros y relatos de sobrevivientes que analiza Lindeperg evidencian las tensiones entre quienes colaboraban en la administración del campo y otros prisioneros que no gozaban de sus privilegios, sobre todo el de poder ser exceptuados de las listas de deportación.

Por otro lado, la existencia de una administración judía del campo está bien documentada. Aclaro que con su mención no dejo de reconocer lo problemático que es nombrarla como «administración» en el marco de la ocupación nazi y de su política de genocidio, que dejaba escaso margen a la autonomía de los prisioneros. El diario de Ety Hillesum menciona con frecuencia a los administradores, a los que ve presos de una «vergüenza imborrable» (citada por Lindeperg, *La voie des images*, 178). Los vocablos «vergüenza» y «grotesco» aparecen a menudo cuando se refiere a ellos. Esta sombra ominosa sobrevuela las imágenes filmicas, como se verá más abajo.

²² El trabajo de Breslauer (1903-1945) está parcialmente disponible en Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Breslauer. En septiembre de 1944 Breslauer fue trasladado a Auschwitz, donde murió el 28 de febrero de 1945. Del núcleo familiar, sólo su hija Úrsula sobrevivió a la guerra.

de una sala de espectáculos²³ —recuérdese que el campo preexistía a los nazis y había sido administrado por el Consejo Judío. Breslauer sabía de fotografía pero no de cine, lo que queda evidenciado por la baja calidad técnica de las imágenes que filmó, muchas veces oscuras, borrosas o fuera de foco. Sylvie Lindeperg pudo rastrear el intercambio del equipo de fotógrafos con empresas alemanas de cámaras cinematográficas (Viktor y Opfermann) y de revelado fotográfico (Gevaert y Agfa), que le enviaron cuadernillos de cine amateur y le dieron consejos técnicos sobre cómo cargar las películas o disponer las cámaras para obtener imágenes de mejor calidad.²⁴ Para Breslauer, la vida profesional tenía una continuidad seguramente insospechada con sus actividades previas a la guerra.

La película debía ser un film de propaganda nazi, pero a diferencia del que se filmó en el mismo año en Terezín por otro prisionero, Kurt Geron,²⁵ con el objetivo de preparar una visita de la Cruz Roja al campo y que evitó cualquier referencia a los traslados y asesinatos, en estas tomas de Westerbork se ven imágenes de trenes llegando y partiendo del campo, imágenes que, luego se sabrá, son únicas como registro de las deportaciones en tren desde Europa occidental. ¿Cómo es que esas imágenes lograron filtrarse en un filme de propaganda? Eso no está del todo claro a partir de los documentos que encuentra Lindeperg en su investigación, como se verá en los siguientes párrafos. Pero Harun Farocki plantea la hipótesis de que el filme buscaba mostrar al campo de trabajo como eficiente para evitar su cierre, y que eso era una buena excusa para registrar distintas escenas. Farocki pone a este documental en serie con las películas empresariales, y se detiene en el logo del campo y en los gráficos que elaboraba la administración mostrando las entradas y salidas hacia el Este europeo de los prisioneros del campo como índice de su productividad (Imagen 1). Este énfasis también es notorio en la cantidad de imágenes que se destinan a mostrar el trabajo con motores de avión o con cables, y las que muestran actividades de construcción, de talado de árboles o de siembra y arado en el campo circundante.

²³ Lindeperg, *La voie des images*, 145.

²⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 146.

²⁵ Kurt Geron (1897-1944), también judío alemán, estuvo en Westerbork desde septiembre de 1943 a febrero de 1944, y de allí fue deportado junto a su esposa a Terezín. A diferencia de Breslauer, había filmado varias películas, algunas de ellas en la famosa productora alemana UFA; también había actuado con Marlene Dietrich en «El ángel azul» (Alemania, 1930). Sobre la película de Terezín, véase el tercer capítulo del libro de Lindeperg, *La voie des images*, 103-141.

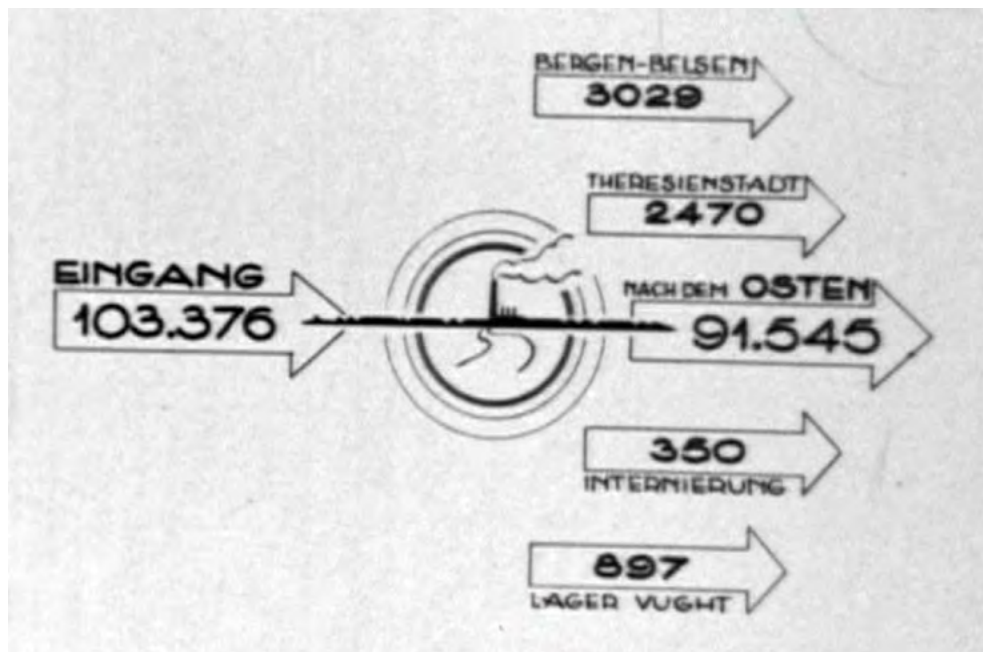


Imagen 1. Gráfica con el logo y productividad del campo para el documental de Westerbork (Breslauer), fotograma.

La presencia del trabajo no es lo único que define su carácter enigmático. Según Lindeperg, la duplicidad de las imágenes tiene mucho que ver con la confluencia, en la película, de intereses de la comandancia del campo y de los prisioneros por mostrar la vida en el campo y por defender su permanencia en él como forma de evitar el traslado al este; también es probable que algo de la auto-organización preexistente en el campo subsistiera no solamente en el equipamiento sino también en la memoria de los prisioneros.²⁶ Señala Lindeperg:

Las diferencias [con la película de Terezín] no significan que la filmación de Breslauer escapara a los fines propagandísticos, sino que éstos fueron menos controlados en su forma, menos totalitarios en su puesta en escena [...] El film sobre Westerbork no tenía como misión ocultar la naturaleza del campo sino promover

²⁶ Por ejemplo, ETTY HILLESUM había trabajado en la oficina de registro en el campo en 1942 como parte de su trabajo para el Consejo Judío; en julio de 1943 es convertida en prisionera.

su buen funcionamiento, la eficacia y las performances *en todos sus sectores* como lo ilustran los archivos escénicos.²⁷

El subrayado de Lindeperg, «*en todos sus sectores*», hace referencia a la presencia de imágenes que son poco habituales en la iconografía de los campos, como los fotogramas dedicados al trabajo que presentan una comunidad relativamente familiar y tranquila que realiza actividades diversas en escenarios también diversos (talleres, clínicas, bosques, campos). En estas escenas se preveía el uso de placas que hicieran referencia a un colectivo integrado, por ejemplo el de «Nuestra granja» que se usaría para introducir imágenes de los animales y huertos (nótese el «nuestra»). Menos habituales aún son las imágenes de descanso en la hierba, juegos o bailes colectivos (fútbol, clase de gimnasia) (Imagen 2), la lavandería, el hospital, la orquesta, e inclusive algunos números de cabaret.



Imagen 2. Fotograma del documental de Westerborg (Breslauer).

²⁷ Lindeperg, *La voie des images*, 150; subrayado de la autora.

Estas últimas escenas ameritan detenimiento. Westerbork reunió a varios artistas alemanes renombrados que actuaban en la sala de espectáculos del campo todos los martes por la noche —justamente después de la partida semanal de los trenes hacia el este, que se realizaba los martes por la mañana. Esta coexistencia, según el diario de ETTY HILLESUM, convertía a Westerbork en «una verdadera casa de locos —de la cual tener vergüenza por los próximos tres siglos al menos».²⁸ Estos espectáculos eran presenciados por la comandancia del campo y sus invitados, muchos ellos miembros de la administración judía del campo y otros invitados especialmente desde Amsterdam. Pero las imágenes filmadas por Breslauer no muestran a los espectadores, sino solamente a los artistas.²⁹ El guión señalaba que las escenas debían ser montadas tras una placa que dijera «noche de variedades» y con este comentario: «Una troupe de artistas de revista famosos brinda, después de la jornada de trabajo en los talleres, algunas horas de felicidad a los internos». Debía finalizar con estas palabras: «epílogo musical: un tubo nace. En el piano sus felices padres: Willy Rosen y Erich Ziegler» (dos de los artistas que estaban encerrados en el campo).³⁰ Se ve, en estas decisiones del guión, la voluntad propagandística de mostrar una imagen «feliz» y depurada de los contactos y mezclas que existían en el campo, así como de la hostilidad y el sarcasmo con el que otros prisioneros veían el cabaret. Pero también de darle a los prisioneros un estatuto reconocido, legítimo: «artistas de revista famosos». La pluma de Todtmann introducía un matiz muy significativo que se distanciaba de la reducción inhumana que operaba el discurso racial nazi.

Por otro lado, el guión terminaba la película con el comandante mirando el campo en una inspección nocturna. En la sinopsis se lee que la escena final es: «Noche de luna llena. La silueta del campo con su gran chimenea se destaca sobre el cielo nocturno».³¹ La imagen del campo

²⁸ ETTY HILLESUM en carta a Maria Tuinzing, citada por Lindeperg, *La voie des images*, p. 165. Relatos de prisioneros refieren la angustia colectiva y el pánico que se vivía en las barracas en las noches de los lunes, cuando se leía, de madrugada, la lista de los nombres seleccionados para el tren de la siguiente mañana (Lindeperg, *La voie des images*, 176).

²⁹ Jacques Presser (ver nota 55) señala que el de Westerbork era en la época el mejor cabaret de los Países Bajos por la calidad de sus artistas. Citado por Lindeperg, *La voie des images*, 163.

³⁰ Guión citado en Lindeperg, *La voie des images*, 162. ETTY HILLESUM llama a estos dos artistas «los bufones del comandante» (citada en Lindeperg, *La voie des images*, 166).

³¹ Lindeperg, *La voie des images*, 154.

como fábrica en un escenario cinematográfico, desde el punto de vista del comandante, es indicativa del tipo de visualidad que el documental quería construir: la del que domina el campo de batalla, desde arriba.³² La empatía que quería suscitar en los espectadores era con el militar nazi, el constructor de la noche perfecta.

Sin embargo, el guion debía traducirse en imágenes, y en muchos casos, como se dijo, las imágenes mostraban intenciones o decisiones distintas a las del comandante del campo. Por ejemplo, las imágenes del trabajo o del juego «testimonian la determinación de vivir y organizar la vida de cada uno de una manera digna, aún en circunstancias que no tenían nada de normal, digno o civilizado».³³ Las del cabaret muestran, también, la interrupción inesperada de una mujer portando el uniforme y el brazalete de la *Fliegende Kolonne* («colonia volante»), que actuaba como un recordatorio, quizás paródico, sin duda algo siniestro, de la situación de encierro.

Junto a estas imágenes menos conocidas, invisibilizadas, hay otras que tuvieron una «impresionante carrera cinematográfica, televisiva, museográfica, editorial»³⁴, y habría que decir también como prueba judicial: las que se tomaron en los andenes de la estación. Son tres las filmaciones de trenes: dos que llegan (de Amsterdam y de otro campo, Vught) y uno que se va hacia Auschwitz y Bergen-Belsen. En los dos primeros, se ve la acción de la *Ordnungsdienst* (cuerpo de la administración judía del campo) y de la «colonia volante» que se encargaban de recibir, ordenar y llevar a registrar a todos los prisioneros. Estas dos escenas parecen haber sido planeadas por el guionista: se conservaron dos placas, una que dice «Transporte» y otra que mencionaba «Desde julio de 1942, casi hace dos años, siempre la misma imagen: Transporte». Hay también una mención a «imágenes de trenes partiendo» (en plural), que habilitó la filmación de la deportación a Auschwitz y a Bergen-Belsen, en lo que es, al menos en lo que se conoce hasta este momento, la única filmación disponible sobre esos trenes desde Europa occidental.

³² Para la noción de visualidad como operación «desde arriba», véase Nicholas Mirzoeff, *The Right to Look. A Counterhistory of Visuality* (Durham, NC & London: Duke University Press, 2011).

³³ Thomas Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting? Re-Wind and Postponement in Respite», en *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, eds. Antje Ehmman y Kodwo Eshun, 57-68, cita en p. 67.

³⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 144.

En esas imágenes se ve a Gemmeker y otros oficiales nazis mirando a la cámara, plenamente conscientes de que estaba haciéndose el registro de la escena.³⁵ La escena del andén muestra menos desesperación de lo que otros testimonios relatan, con cierta calma y hasta gentileza, como cuando un prisionero ayuda a cerrar la puerta del vagón, o cuando se sube comida para el viaje; en esa dirección, parecen ser útiles a los fines de propaganda buscados por Gemmeker. Pero Breslauer, y aquí se ve su autonomía, tomó algunas decisiones como camarógrafo que convirtieron a sus imágenes en registros testimoniales: filmó rostros, cuerpos, portones de los vagones con cifras escritas en tiza blanca; también grabó algunos interiores de los vagones de carga, donde viajaban personas mayores hacia Auschwitz, con rostros tristes, pañuelos, quizás lágrimas. Dos planos fueron claves en los años sucesivos: un *travelling* del recorrido por el andén de una señora mayor llevada en carretilla por un policía, con un equipaje negro con inscripciones en blanco, y un primer plano de una niña, el único primer plano de la filmación del andén, emergiendo por entre las puertas de un vagón, con una mirada desesperada. Además de estos planos cortos, casi íntimos, de la partida del tren, Breslauer filmó al convoy partiendo de la estación desde dos ángulos distintos (probablemente con ayuda de Jordan), incluyendo detalles como los escalones de los vagones, los rieles y las ruedas del tren, pero también planos en profundidad del tren ya en marcha donde se alcanzan a ver cabezas que salen por las ventanas superiores, y una escena conmovedora donde se distinguen algunos papeles que vuelan por el aire que, por otros relatos, sabemos que eran los últimos mensajes de los deportados.³⁶

La película de Westerbork nunca se completó, pero se conservan cerca de 90 minutos de material fílmico crudo y sin sonido.³⁷ Breslauer y

³⁵ Lindeperg en su revisión de las fuentes del interrogatorio a Gemmeker, señala que el comandante dijo que «no conocía esas imágenes» del tren a Auschwitz (*La voie des images*, 181). La historiadora, dando por creíble su testimonio, plantea la hipótesis de que estas imágenes fueron, como se dice en el párrafo siguiente, sacadas del campo antes de mostrárselas.

³⁶ Lindeperg, *La voie des images*, 174. Etty Hillesum tiró desde el vagón número 12 del tren hacia Auschwitz en el que viajaba el 7 de setiembre de 1943 una postal dirigida a su amiga Christine van Nooten, con timbre postal incluido, que fue recogida por campesinos y enviada a su destinataria. En ella Etty decía: «Me esperaréis, ¿verdad?». En Monmany, *Ya sabes que volveré*, 87.

³⁷ El material está disponible en Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Kamp_Westerbork

Jordan fueron deportados en septiembre de ese año, antes de haber terminado el montaje. Un sobreviviente del grupo de fotógrafos, Wim Loeb, relató que editó una versión «risueña» para la dirección del campo, y que sacó clandestinamente del campo otros fragmentos, sobre todo el del tren a Auschwitz, a través de contactos con grupos de la resistencia anti-nazi.³⁸ El documental de propaganda iba a ser parte de un pequeño museo que debía funcionar en el campo, exponiendo la película, fotografías y una maqueta del campo;³⁹ no es casual entonces que buena parte del material filmico y del guion original, así como la sinopsis del filme, se conservaran en el campo. Fueron encontrados en la liberación de Westerbork por tropas canadienses en abril de 1945, y hoy son parte del archivo del Instituto Holandés de Documentación de Guerra.

Por estas características, y a diferencia de otras imágenes de la Segunda Guerra y el Holocausto que fueron emergiendo muchos años más tarde, el conocimiento de esta filmación se dio tempranamente. Algunas secuencias fueron usadas como evidencia en el juicio contra Gemmecker que tuvo lugar en 1947-1948⁴⁰ e incorporadas en noticieros holandeses sobre los juicios y sobre la guerra. Los fotogramas que muestran la partida de los trenes hacia los campos de exterminio fueron usados en la película *Noche y niebla* de Alain Resnais (Francia, 1956), en un montaje que las yuxtapone a otras tomadas en Polonia y que sugiere que son parte de la misma secuencia, aunque no lo son.⁴¹ Según la investigación de Sylvie Lindeperg, Resnais conoció la filmación de Westerbork por un viaje que hizo a Holanda con quien fue su asesora historiográfica para la película,

³⁸ Lindeperg, *La voie des images*, 180. En el uso de los testimonios, Lindeperg es cuidadosa en usar tiempos verbales condicionales («habría editado», «habría sacado»), y corrobora los dichos con otros testimonios, por ejemplo el de Úrsula Breslauer, hija del fotógrafo y realizador del filme, cuyo relato busca explícitamente redimir a su padre de cualquier sospecha de colaboracionismo y enfatizar el vínculo con la resistencia.

³⁹ Así lo dice Gemmecker en los interrogatorios previos al juicio, en 1947, según consta en Lindeperg, *La voie des images*, 151.

⁴⁰ Thomas Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 63. Gemmecker adujo «no saber» y utilizó la película como argumento de ese desconocimiento: si hubiera sabido que eran testimonio de la política de exterminio, no lo habría filmado; por otro lado, intentó usar las imágenes para sostener que el trato de los prisioneros era correcto dentro del campo. Lamentablemente, Gemmecker obtuvo una sentencia corta, de apenas 10 años de cárcel; fue liberado por buen comportamiento en 1951 y regresó a Alemania, donde murió en 1982 en Düsseldorf.

⁴¹ Sobre la historia de esta película y su relación con el estado del conocimiento historiográfico, los archivos disponibles y los debates políticos y pedagógicos de la época, véase Sylvie Lindeperg, *Nuit et Brouillard. Un film dans l'histoire* (Paris: Odile Jacob, 2007).

Olga Wormser-Migot, investigadora que jugó un rol central para identificar documentos en la posguerra.⁴²

Las dos secuencias de imágenes que eligió Resnais alcanzaron un estatuto icónico, casi de cliché. En particular, la imagen en primer plano de la niña con pañuelo blanco que mira a través de los portones del vagón del tren que la lleva a Auschwitz se convirtió en un ícono del sufrimiento del pueblo judío; se la usó en el juicio a Eichmann en Jerusalén en 1961, y fue incluida en la película de Leo Hurwitz sobre el juicio y montada en un contraplano con la imagen de Eichmann, como si Eichmann tuviera que responder a la mirada de la niña.⁴³ En los años siguientes, se consolidó el carácter de imagen-ícono de este fotograma, aunque no se sabía más que su proveniencia de Westerbork (Imagen 3).



Imagen 3. Fotograma de la película *Westerbork* (Breslauer)
(Anna Maria Settela Steinbach)

⁴² Sobre el trabajo de esta historiadora, véase Sylvie Lindeperg y Annette Wieviorka, *Univers concentrationnaire et génocide. Voir, savoir, comprendre* (Paris: Mille et Une Nuits, 2008).

⁴³ Lindeperg, *La voie des images*, p. 185.

En la década del '90, en el marco de cambios técnicos y políticos⁴⁴ y sobre todo de un giro historiográfico y memorial por restituir el nombre de las víctimas, el periodista holandés Aad Wagenaar inició una investigación de dos años para saber más sobre el convoy de Westerbork a Auschwitz. Wagenaar entrevistó a sobrevivientes, consultó archivos de la deportación y los campos, y también a investigadores forenses que colaboraron en revisar, en base al material fílmico, el estado de los árboles, los paneles de madera, las inscripciones disponibles, entre otros aspectos. Es su trabajo el que permitió descubrir el nombre de la niña y el de la señora mayor. En el primer caso, se trataba de Anna Maria Settela Steinbach, una niña romaní de 9 años. Este conocimiento produjo una conmoción en los Países Bajos, y abrió un proceso de investigación y memoria sobre el genocidio gitano. En el segundo caso, la ampliación de la inscripción en su equipaje permitió también identificar a la señora mayor como Frouwke Kroon, nacida el 26/9/1882; su nombre figuraba en el tren que salió de Westerbork el 19 de mayo de 1944, junto con 208 judíos y 245 gitanos. Frouwke Kroon fue asesinada en las cámaras de gas apenas llegó; Settela, su madre y cuatro de sus hermanos lo fueron el 1 de agosto de 1944, cuando se liquidó el campo gitano de Auschwitz.⁴⁵ El trabajo de Wagenaar inaugura otro ciclo, el de singularizar e identificar las imágenes, del que la película-ensayo de Farocki es el continuador. En la siguiente sección, propongo analizar el re-montaje de las imágenes de Westerbork que realiza Farocki, como una nueva lectura sobre el valor de verdad de estas imágenes nacidas como documentos de propaganda.

LA OPERACIÓN DE FAROCKI: SUSPENDER LA IMAGEN, ABRIR OTROS SENTIDOS

Se señaló al inicio que Farocki suele basar sus películas en *found footage*, metraje encontrado. ¿Cómo es que el cineasta alemán se encontró

⁴⁴ Lindeperg (*La voie des images*, 22) señala que en esa década «las televisiones parten en busca de imágenes nuevas sobre las cuales asegurar la promoción de documentales y emisiones consagradas a la Segunda Guerra Mundial. Al efecto de reconocimiento le sigue la puesta en valor a veces mercantil de lo inédito. Esta búsqueda fue facilitada por la emergencia de nuevos fondos en las cinematecas, fruto de un trabajo sin precedentes de indexación, restauración, digitalización; fue alimentada por la colección y los depósitos de películas amateurs; se benefició de un acceso facilitado, después del desfundamiento de los regímenes comunistas, a las colecciones reservadas en los países del Este».

⁴⁵ Lindeperg, *La voie des images*, 192.

con este corpus? La decisión de trabajar sobre este archivo fílmico parece haberse suscitado después de un seminario sobre la apertura de los campos realizado en Berlín en 2005. En esa ocasión, se debatió sobre las imágenes de Samuel Fuller, tomadas cuando fue testigo, siendo soldado la infantería norteamericana, de la liberación del campo de Falkenau. Fuller filmó varias escenas que luego se volverían icónicas del estado de los prisioneros, los cadáveres apilados, el vínculo con el pueblo vecino. Años más tarde, Fuller utilizó esas imágenes en su película *Verboten!* (EE.UU., 1959). Farocki expuso hacia el final del coloquio su inquietud, o más bien su cólera, con la película de Fuller y su forma de mostrar a las víctimas, que constituye un género al que calificó, con ironía, «una película breve sobre Hitler y los crímenes durante el nacionalsocialismo».⁴⁶ Le parecía escandaloso ese uso de las imágenes de los muertos, donde se mezclan imágenes documentales y ficcionales que muestran pilas de cadáveres o filas de prisioneros indiferenciados, como si no importara dónde o cuándo se filmaron, y como si no pudieran ser más que signos abstractos e intercambiables de la tragedia. En particular, Farocki llegó al punto de indignación con una escena donde pareciera verse el asesinato de un grupo de prisioneros en una cámara de gas, escena que resulta de montar en una misma secuencia distintas imágenes disponibles sobre las instalaciones (la llave de gas, las paredes de la cámara) y de los prisioneros formados en fila o ya como cadáveres. Pero sabemos que no existen imágenes de los asesinatos dentro de las cámaras (los nazis se cuidaron de no filmarlas); inventarlas es, para Farocki, inmoral, así sirvan para una buena causa de luchar contra el legado del nazismo. «¿Por qué estas insinuaciones? ¿Sólo creemos lo que podemos ver, aunque no existan imágenes del hecho?»⁴⁷ En esa inquietud, queda claro que a Farocki le preocupaba el vínculo entre las imágenes y la verdad, y posicionarse desde una ética de trabajo con las imágenes que llevase hasta el final las consecuencias de sostener ese vínculo.

En su ponencia en ese coloquio, Farocki mencionó el material de Westerbork, y aunque no se detuvo demasiado en él, sugirió que las secuencias filmadas en el andén del tren donde se ve a la señora mayor en la carretilla hacen más justicia a los deportados que, incluso, los planos

⁴⁶ Harun Farocki, «Mostrar a las víctimas», en su libro *Desconfiar de las imágenes* (Buenos Aires: Caja Negra, 2014), 133-146, cita en p. 146.

⁴⁷ Farocki, «Mostrar a las víctimas», 146.

de Resnais. «Los deportados son más que meras instancias, las imágenes más que simples señales visuales». El montaje tiene que considerar «la singularidad de cada plano». ⁴⁸ También manifestó otra convicción: «deben existir más imágenes del campo que todavía no han salido a la luz». ⁴⁹ Tomando el ejemplo de una imagen aérea de Auschwitz registrada por la aviación aliada de 1944 que no pudo ser reconocida como evidencia del campo de exterminio hasta 1977, Farocki deja implícito que no tienen que ser, necesariamente, imágenes nuevas, sino materiales que deben verse con otra luz.

Según relata en unos escritos autobiográficos de esos años, a partir de esta inquietud y este enojo comenzó a organizar un proyecto, al principio indefinido, sobre el género fílmico de las imágenes de los campos. Primero montó un seminario de lectura (donde se leyeron, entre otros textos, *Lo que queda de Auschwitz*, de Giorgio Agamben) y de análisis sobre la película *Noche y Niebla* de Resnais y *Mi lucha*, de Edwin Leiser (Suecia, 1959), lo que realizó con Antje Ehmann, su compañera, y otros amigos que colaboraban en sus proyectos. Se trataba de entender que «el archivo filmado es también un archivo de las maneras de filmar». ⁵⁰ En esos encuentros vieron las películas «secuencia por secuencia, haciéndola avanzar y retroceder una y otra vez», como si se leyera un texto línea por línea. ⁵¹ También las trabajó con estudiantes en su seminario en la Academia de Artes Plásticas de Viena. Fue la película de Resnais la que terminó de definir su interés en el material de Westerbork, y la que lo llevó a contactarse con el Museo del campo, así como con otros historiadores del cine y de los campos para rastrear más información. Entre ellos, Thomas Elsaesser lo ayudó en la investigación ⁵² y le acercó un documental holandés, *Settela, gezicht van het verleden* (1994), de Cherry Duyns, que cuenta la historia de la investigación del periodista Aad Wagenaar y

⁴⁸ Harun Farocki, «Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas (2007)», en *Harun Farocki. Otro tipo de empatía*, eds. Antje Ehmann y Carles Guerra (Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, 2016), 86-102, citas en p. 100.

⁴⁹ Farocki, «Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas (2007)», 102.

⁵⁰ Lindeperg, *La voie des images*, 17.

⁵¹ Harun Farocki, «Trailers Biográficos», en su libro *Desconfiar de las imágenes* (Buenos Aires: Caja Negra, 2014), 233-279, cita en p. 271.

⁵² En un correo electrónico de octubre de 2006, Farocki le pregunta a Elsaesser qué sabe sobre la película de Westerbork y le anticipa que piensa hacer algo con ese material crudo (Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 68).

sus descubrimientos sobre Settela y Frouwke Kroon.⁵³ Farocki también consultó el diario de un prisionero, Philip Mechanicus, y una investigación de un historiador judío holandés, Jacques Presser, que sobrevivió la guerra desde la clandestinidad.⁵⁴

La decisión central era qué hacer con esas imágenes, cómo interpretarlas y cómo mostrarlas. Según el relato de Farocki, esa interpretación les resultaba difícil. Se preguntaban en el seminario en Viena sobre los equipajes de los internos al subirse al tren; sobre la calma que parecía reinar en el andén; también sobre otras imágenes, de trabajo, pero también de baile y de descanso. Se detuvieron en los cuadros, en los planos elegidos, y fueron a buscar información complementaria porque querían entender «las intenciones de la representación en cada una de las secuencias».⁵⁵

A través de este trabajo de investigación en varias direcciones y con distintos soportes, el proyecto finalmente fue tomando cuerpo entre 2006 y 2007 como una película-ensayo. El trabajo fue encargado y financiado por un festival en Corea (Jeonju International Film Festival), donde se estrenó en abril de 2007. En agosto de ese año ganó el Leopardo de Plata en el Festival de Locarno, y en 2009 se transmitió en la televisión alemana, aunque en un horario de traspase. La película entró rápidamente al circuito de exhibición en los museos como parte de la obra de Farocki.⁵⁶

⁵³ Buena parte de la información que aparece en la película de Farocki proviene de este trabajo, aunque no se lo cita en los créditos.

⁵⁴ Farocki, «Trailers Biográficos», 272-273. Farocki referencia, sin citar, la lectura del libro sobre la destrucción de los judíos holandeses (publicado en 1965 en holandés y en 1968 como *Ashes in the wind. The destruction of Dutch Jewry*, Londres: Souvenir Books), y dedica un extenso párrafo a la novela *La noche de los girondinos* (1957, edición en inglés *The Night of the Girondists*, Londres: Harper Collins, 1992), situada en Westerbork y narrada desde la perspectiva de un maestro judío que trabaja en la administración del campo y hace las listas de deportación. La esposa de Presser fue arrestada en 1943, pasó por Westerbork y murió en Sobibor.

⁵⁵ Farocki, «Trailers Biográficos», 274.

⁵⁶ Farocki, «Trailers Biográficos», 270, 274. Entre esas exhibiciones se cuenta «Un lugar fuera de la historia. Microhistorias y macromundos», montada en el Museo Tamayo de Ciudad de México en 2010, donde se la incluye como parte de obras que reflexionan sobre la autenticidad y la falsedad. En la presentación se dice que las obras traen «relatos en los que las identidades falsas, las agendas secretas, las versiones oficiales y las verdades a medias han jugado un papel activo, aunque casi siempre tras bambalinas, en la definición de determinados escenarios y movimientos políticos». Véase <http://museotamayo.org/exposicion/un-lugar-fuera-de-la-historia> [último acceso 9 de septiembre de 2017].

En las páginas que siguen, quisiera adentrarme en el método de Farocki para abordar estas imágenes propagandísticas, con la hipótesis de que hay, en ese procedimiento, criterios importantes para considerar en la investigación histórico-educativa y en el trabajo pedagógico con estas imágenes. En su modo de trabajo, puede verse al Farocki arqueólogo y archivista de imágenes: su método trata de rastrearlas, desmontarlas, analizarlas una y otra vez, ponerlas en contexto, confrontarlas con otras similares, cruzarlas con textos. Se trata, para Farocki, de encontrar la verdad de la imagen, no porque tenga una sustancia externa que la defina sino porque tiene la convicción de que en ese trabajo riguroso y profundo se puede acceder a los sentidos e historias que ella porta, y que esto permite también sostener un vínculo ético con ella y con lo que ella representa. Para el cineasta, el vínculo entre imagen, verdad y realidad es un eje persistente y central en el acercamiento al corpus de Westerbork.

La segunda cuestión que emerge de su método es que ese trabajo no se termina en la investigación archivística e historiográfica, sino que se define también en el montaje y la exhibición, y aquí entra su rol de artista y de pedagogo de la imagen. Como dicen Antje Ehmann y Kodwo Eshun, si para el mundo del arte la pedagogía y la didáctica son una aberración, y decir que una imagen es educativa es casi un insulto, «mucho peor aún que decir que [...] es pornográfica», Farocki busca restituir un valor educativo para las imágenes, a las que ve siempre como un «aparato de pedagogía».⁵⁷ Pero la educación no es la reeducación antinazi de la posguerra, sino una «pedagogía del documento»⁵⁸ que retire a las imágenes del comercio con ellas, de su instrumentalización, y permita volver a verlas en su singularidad, en su historicidad. Es una pedagogía de la imagen «históricamente orientada».⁵⁹

¿Cuáles son las operaciones de remontaje que realiza Farocki? El punto de partida, señala en varios escritos, es que «las imágenes deberían poder hablar por sí mismas».⁶⁰ Para hacerlo, se distancia tanto del

⁵⁷ Antje Ehmann y Kodwo Eshun, «De la A a la Z (O veintiséis introducciones a Harun Farocki)», en *Harun Farocki. Desconfiar de las imágenes* (Buenos Aires: Caja Negra, 2014), 291-310, citas en pp. 294 y 295.

⁵⁸ La expresión es de Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 115.

⁵⁹ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 119.

⁶⁰ Farocki, «Trailers Biográficos», 274.

melodrama como del filme de horror, y elige realizar un montaje con una gran sobriedad:

Me propuse utilizar sólo este material y no agregar ni recortar nada de las secuencias citadas. Más de una vez aparece un destello al comienzo de las tomas producto de la puesta en marcha de la cámara. Su presencia indica que se trata del material en bruto, tal cual salió de la cámara. Me propuse no intervenir en la edición. Quería presentar el material de forma que invitara a una lectura propia.⁶¹

En las páginas que siguen, quiero detenerme en esas decisiones de montaje, y en cómo se materializan. Un primer principio, como señala en la cita, es usar un solo corpus, el de Westerbork: esto significa no mezclar ni confundirlo con otros documentos filmicos, y darle tiempo y duración al encuentro con ese material, así sea inquietante. Farocki cree que, como reacción al sentimiento de que «ya hemos visto todo», hay que centrarse en algunas pocas imágenes y buscar entenderlas en su singularidad, devolviéndoles su condición de testimonios y ubicando a las imágenes en la historia para que el espectador sepa qué está viendo.

Farocki abre el documental con una primera advertencia («película muda»), que es seguida por una imagen general del campo, a modo de paneo. Siguen algunas placas con información que se intercala con imágenes fijas a las que se les da duración: filas de prisioneros, vistas interiores de las barracas con una multitud de camas superpuestas. Farocki incluye la pregunta sobre qué son estas imágenes que se filmaron como propaganda, e introduce el nombre de Breslauer como un fotógrafo judío, prisionero, que estaba atrás de la cámara por orden de Gemmecker; unos minutos más tarde se informa que terminó asesinado en Auschwitz. La única imagen de Breslauer, introducida en el minuto 1'47", es una en la que aparece de cuerpo entero, mirando a través de su lente, y que Farocki mantiene fija por 5 segundos (Imagen 4). Es también un modo muy personal de Farocki de explicitar que esta vez él construye su mirada a través del trípode y la cámara de Breslauer; también es un homenaje, un *memento mori*.

⁶¹ Farocki, «Mostrar a las víctimas», 146.



Imagen 4. Fotograma de Rudolf Breslauer tras la cámara.
Material disponible en Commons Wikimedia, incluido en la película de Harun Farocki *Aufschub/ Postergación* (Alemania, 2007).⁶²

Con esos pocos enunciados, la película deja de ser otra «película de un campo nazi» para evidenciarse como un trabajo hecho bajo presión nazi por seres humanos en el umbral de la muerte. Hay una economía de imágenes y de palabras que alcanzan mucha eficacia en la enunciación: la narración concentra la mirada, inquieta la sensibilidad. En otro momento, el documental cuenta, en una de las placas, que Breslauer decidió filmar escenas de trabajo en el taller en cámara lenta: este *ralenti* le parece sintomático de la búsqueda de estirar el tiempo, postergar la

⁶² Hasta donde fue posible reconstruir por el material disponible, esta imagen no parece formar parte del material filmico rodado por Breslauer y Jordan, sino que es una fotografía tomada durante la filmación. Sería el único fotograma incluido en la película de Farocki que no fue tomado del material crudo realizado para la película.

deportación. También aquí Farocki vuelve a introducir un cuerpo atrás de la cámara, destacando sus decisiones éticas y estéticas, y la huella que ese cuerpo dejó en el registro visual que estamos viendo como espectadores.⁶³ Con esos gestos fílmicos, Farocki se niega a adherirse a la economía del «todo visible»⁶⁴, y abre el espacio para una ausencia, la ausencia de aquél que estaba filmando, que también fue prisionero y que partió en uno de esos trenes pocos meses después. Breslauer, el cineasta, es quizás la gran sombra que planea sobre el documental de Farocki.

La decisión de trabajar con este único corpus no implica, por eso, seguir una narración lineal. A la panorámica del campo, le sigue enseguida la escena de la llegada de un tren que viene de Amsterdam. La secuencia final incluye otro tren, esta vez el que parte hacia Auschwitz y Bergen-Belsen. El campo es un espacio-tiempo suspendido entre dos trenes, entre dos viajes. El título también expresa esta idea: *Aufschub* puede traducirse como «postergación» y también como «respiro». Ganar tiempo, postergar, seguir vivos, suspender, diferir: son muchas las asociaciones con esta acción que es, para Farocki, la clave de Westerbork. Por eso también la forma del montaje, que extiende la duración de las imágenes, las suspende, las mira una y otra vez para profundizar en sus sentidos, abrir su información, restituir su verdad también desde la forma en que se cuenta la historia.

La segunda decisión de montaje que realiza Farocki tiene que ver con mantener a las imágenes como imágenes silentes, mudas. No editorializa la película con una voz en off,⁶⁵ ni agrega sonido o música, rebelándose contra la música de estudio agregada a tantas imágenes de los campos. «Las imágenes de Rudolf Breslauer (un fotógrafo de Munich que huyó con su familia a Holanda) fueron filmadas por encargo del comandante del campo y son mudas», escribe Farocki en 2009; así debían quedar. Pero siguiendo el tono de la película incompleta, Farocki decide incluir placas de información, «intertítulos», con letras blancas sobre fondo negro (recuérdese que las de la película original, que también son usadas en el montaje de *Aufschub*, eran en letras negras sobre fondo blanco). En

⁶³ En este reubicar un cuerpo atrás de la cámara, Farocki se aproxima a algunas historias de la fotografía inspiradas en la antropología. Véase por ejemplo Elizabeth Edwards, *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918* (Durham, NC: Duke University Press, 2012).

⁶⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 28.

⁶⁵ Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 64.

las placas y preguntas que va incluyendo, Farocki muestra varios puntos de vista: el del fotógrafo que elige planos; el del guionista que quería incluir ciertas placas; el de los prisioneros que quieren trabajar para postergar la deportación; el del comandante del campo, que quiere sostener su trabajo como una suerte de «pequeña empresa». Dice Lindeperg que esto lleva a distintas lecturas, a veces contradictorias, que señalan «la imposibilidad de llegar a una decisión en relación con un sentido que está constantemente siendo diferido».⁶⁶ Pero en cualquier caso Farocki nunca abandona su énfasis en la visualidad que construye la cámara, que es a la vez testigo y perpetrador. En un momento dado, Farocki presenta en las placas una especulación sobre el porqué de la tranquilidad de la escena de la partida del tren; hipotetiza que quizás la presencia de la cámara en el andén les daba esperanzas a los deportados —no debía ser tan grave lo que les esperaba si los estaban filmando. En ese comentario, Farocki pareciera estarle diciendo al espectador: desconfía de las imágenes, desconfía de la presencia tranquilizadora de la cámara.

Las placas van guiando la visión del documental y sostienen su relato. A una imagen suspendida sucede, por lo general, una placa que promueve una lectura algo distinta. Por ejemplo, se incluye una secuencia filmada en la clínica dental y se cuenta que, por un tiempo, el hospital de Westerbork fue el más grande de los Países Bajos. Pero enseguida aparece otra placa que dice: «Los trabajadores y los pacientes de la clínica eran todos prisioneros, que luego fueron deportados y asesinados». La mayoría de esas placas incluye información que contiene un saber y una posición («Lo malo de Westerbork era que era un campo de tránsito», «Estas imágenes tenían la intención de evitar el desastre de la deportación»)⁶⁷. Pero las placas también hacen ver detalles, como cuando se alerta de las barracas visibles al fondo del partido de fútbol, o la torre de vigilancia atrás de la clase de gimnasia; en esos casos, las imágenes suelen repetirse, antes y después de la placa informativa, para ayudar a ver el detalle señalado, para aguzar la mirada. Algunas de las placas tienen preguntas

⁶⁶ Lindeperg, «Suspended Lives, Revenant Images», 34.

⁶⁷ El modelo para esta forma de intervención es el diario de Brecht sobre la guerra —véase Bertolt Brecht, *ABC de la guerra* (Madrid: Ediciones del Caracol, 2004); también hay reminiscencias de la serie de grabados con epígrafe de Francisco Goya, «Los desastres de la guerra» (1810-1815). Sobre esta pedagogía brechtiana de la imagen, véase Georges Didi-Huberman, *Cuando las imágenes toman posición* (Madrid: Antonio Machado Libros, 2008).

o comentarios que introducen opiniones personales («¿Son estas imágenes semi-verdades consoladoras?»), o bien explicitan que las imágenes se deben comparar con otras, como cuando la placa «El trabajo de reciclado de los prisioneros en Westerbork» es seguida de una imagen de hombres pelando cables, y luego de otra placa que dice: «evoca la explotación de los propios cuerpos de los prisioneros en Auschwitz». Hay un juego texto-imagen-texto que se mantiene activo toda la película.

En las placas aparece también una apelación directa a la primera persona del plural («Esperamos otras imágenes de un campo de los nazis alemanes», «Sabemos por relatos de testigos que en los andenes del tren había escenas de completa desesperación»⁶⁸). De esa forma Farocki construye un «nosotros» que asiste colectivamente a un sufrimiento ajeno⁶⁹ pero también una posición «en tanto sujeto que ve y que sabe», continuidad del método brechtiano, que habla de una «distancia implicada» en la producción de un saber sobre la imagen.⁷⁰ El realizador/narrador no se contenta con mostrarnos sino que nos induce a ver, cuestionar, pensar, sentir. Las placas muestran que Farocki desconfía de las imágenes solas y las rodea de palabras, pero a la vez confía en que pueden ser un camino para el saber, en que hace falta verlas para construir otros saberes, en que «para saber hay que imaginarse».⁷¹

En tercer lugar, hay decisiones sobre el ritmo y el encuadre que son centrales para la lectura que propone de las imágenes. Farocki busca una política de «interferencia mínima» para que el espectador agregue sus palabras, sus imágenes, su memoria.⁷² No mejora su calidad ni enmascara los problemas técnicos; no busca, como algunos documentales recientes, colorear las imágenes o volverlas más nítidas para darles mayor realismo.⁷³ Esa «inter-

⁶⁸ Esto aparece claro en los relatos de Etty Hillesum y de otros prisioneros. Véase Monmany, *Ya sabes que volveré*, especialmente pp. 60 y 82-83.

⁶⁹ Es interesante confrontar este uso de la primera persona del plural con lo que señala Susan Sontag: «No debería suponerse un “nosotros” cuando el tema es la mirada al dolor de los demás» (*Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires: Alfaguara, 2003), 15. Pero Farocki no lo supone: busca producirlo.

⁷⁰ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 119 y 175.

⁷¹ Didi-Huberman, *Imágenes pese a todo*, 17.

⁷² Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 67.

⁷³ Por ejemplo, la serie «Apocalypse» sobre la Segunda Guerra Mundial, hecha por la cadena televisiva France 2 en 2009, intervino los documentos filmicos de archivo con el argumento de que había que «paliar los defectos técnicos de esa época» (citado en Lindeperg, *La voie des images*, 31).

ferencia mínima» no es, sin embargo, desdeñable. Además de lo ya señalado sobre la presencia continua de las placas escritas, en el documental Farocki produce operaciones muy explícitas con la imagen: las detiene, las muestra en cámara lenta, las reitera para que volvamos a verlas. Las idas y vueltas, las repeticiones y la imagen suspendida permiten recolocar en ellas algunas trayectorias de vida, un acto importante para construir otra vinculación con esos signos. Por ejemplo, al comandante del campo, Gemmeker, se lo muestra varias veces, y se lo señala con un círculo rojo —la única vez que aparece el color en el documental en blanco y negro—, que es un modo de hacerlo responsable de lo que sucedió (Imagen 5).



Imagen 5. Fotograma de *Aufschub/Postergación* (Harun Farocki, Alemania, 2007), señalando a Albert Gemmeker, comandante del campo de Westerbork.

Esta operación del montaje es especialmente notoria con las dos secuencias que han sido icónicas en la memoria visual de Holocausto: la de la plataforma de trenes ante la partida de un tren a Auschwitz y Bergen-Belsen, y el primer plano de Anna Maria Settela Steinbach. Farocki informa al espectador mediante una placa que son las únicas imágenes disponibles sobre la partida de los trenes hacia los campos de exterminio. La interpelación es clara: miremos con atención porque estamos ante un documento único de un proceso masivo de genocidio. Si bien aparece un tren desde el principio, en la llegada desde Amsterdam y en la presentación del comandante del campo Gemmecker, el tren hacia Auschwitz aparece nombrado promediando el filme. Farocki se detiene en las imágenes, congela cuadros, y agrega leyendas. Por ejemplo, en el caso de la señora mayor, incluye lo descubierto por Aad Wanegaar —aún sin nombrarlo— sobre Frouwke Kroon. Sobre un detalle amplificado de la maleta, se sobreimprime la leyenda de la inscripción: «F o P Kroon puede leerse y la fecha 26 ¿ 82 o 92»: es de las pocas veces que el texto se inscribe en la imagen y se sale de la placa negra. En la secuencia del tren, Farocki va intercalando fotogramas de planos cortos de las escenas que relata en unas pocas placas punzantes:

La escritura en la maleta permite determinar la fecha de las imágenes fílmicas:/

Mayo 19, 1944/

En este día un niño sacudió su mano para decir adiós,/

Un hombre ayudó a cerrar la puerta del vagón que se lo llevaba,/

El 19 de mayo de 1944 un tren con 691 personas dejó Westerbork/

Algo similar realiza con la imagen de Anna María Settela Steinbach. Como en el caso de los trenes, incluye una placa que señala que es el único primer plano que filmó Breslauer. De nuevo, hay un acto que insiste en el carácter único, es decir, singular, del fotograma que estamos viendo; ese señalamiento también organiza la mirada en otras direcciones, por ejemplo para buscar qué planos aparecen en las imágenes siguientes. Farocki deja el rostro de Settela durar unos segundos y lo sigue con otra

placa: «en el rostro de la niña hay una expresión de miedo mortal o sentimiento de miedo»; enseguida lanza una especulación enunciada en la primera persona del singular: «Creo que por eso el cameraman Rudolf Breslauer evitó otros primeros planos».

Queda nuevamente en evidencia que Farocki no confía en la imagen sola, suelta, sino que quiere fijar un sentido a esa mirada y evocar un sentimiento que se nombra como miedo, miedo mortal. Con esos comentarios, Farocki pone de relieve la ambivalencia de esos registros, a la vez inducidos por el poder nazi pero también fruto de un encuentro, fugaz pero perdurable, entre el fotógrafo prisionero y los que estaban siendo deportados ese día. Así, el cruce de miradas que propone Farocki ya no es entre Settela y Eichmann, como en el filme de Leo Hurwitz de 1961, sino entre Settela y Breslauer, unidos en su desesperación, y entre Settela y el espectador, obligado a sostener la mirada de la niña por algunos segundos, observar con detalle su boca entreabierta y su mirada hacia el horizonte. En esa dirección, podría decirse que la «lectura propia» que invita a hacer es en realidad una lectura llena de marcas, de señalamientos, de información y de opiniones que orientan un sentido, que buscan generar una emoción, una sensibilidad.

En este trabajo sobre las imágenes-ícono del Holocausto, Farocki despliega la pedagogía de la imagen en las que se apoya su trabajo. Para Sylvie Lindeperg, las imágenes en el documental se vuelven palimpsestos, superficies que convocan otros estratos de significaciones vinculados a la memoria colectiva del siglo xx.⁷⁴ Es claro, para Farocki, que miramos estas imágenes con otras imágenes ya disponibles, y que la pedagogía debe buscar dialogar y profundizar el vínculo con esas imágenes, confrontar las miradas rápidas, y cuestionar las políticas del espectáculo de la tragedia. Como apunta Elsaesser, el montaje de Farocki propone una especie de *rewind*, de vuelta atrás en la historia visual del Holocausto, para volver a ver imágenes «crudas» y formularse preguntas a partir de ellas y de otros conocimientos que se van colocando en las placas mudas. El punto de partida ético y pedagógico de Farocki es que

la memoria del Holocausto hoy no sólo necesita afirmarse contra la ignorancia, sino que también debe prevalecer contra su apa-

⁷⁴ Lindeperg, «Suspended Lives, Revenant Images», 34.

rente opuesto: demasiado conocimiento. [...] ¿Y si lo que *Postergación* estuviera proponiendo es una «epistemología del olvido», esto es, si planteara la pregunta sobre qué tipo de conocimiento podemos derivar de no saber lo que pensamos que sabemos, y por extensión, qué significaría apropiarse de la ignorancia de Breslauer, antes que de su conocimiento?⁷⁵

Apropiarse de la ignorancia de Breslauer es, de alguna manera, identificarse con quien porta la cámara y decide qué registrar. Farocki interpela al espectador para que se ponga en marcha, se active en su decisión de qué mira y qué aprende con eso, y su conocimiento sobre qué cámaras y qué trípodes han ido formando su mirada. Hacia el final de la película Farocki intercala los fotogramas de la clase de gimnasia y de conversaciones en el taller con placas que dicen: «Estas imágenes se muestran rara vez, quizás para evitar dar una impresión falsa de los campos». Luego se pone otra placa que dice: «Estas imágenes se muestran más seguido»: los trenes, la deportación. Sigue una serie de placas que construyen un mensaje; mensaje inequívoco, pero también profundo sobre nuestro vínculo con estas imágenes y con el saber que ellas portan:

La mayoría de las imágenes que tenemos de los campos fueron hechas después de la liberación/

Estas son las únicas imágenes que existen de los trenes hacia los campos de exterminio./ Cerca de 100 trenes salieron de Westerbork/

Cerca de 100.000 personas fueron deportadas/

Solo este tren fue filmado el 19 de mayo de 1944

Señala Thomas Elsaesser que la estrategia de Farocki es darle un futuro al pasado (una idea que toma de Ricoeur). El valor pedagógico de repetir el pasado por medio del «rewind and replay» intenta «localizar los puntos en los que el pasado podría haber tenido —en su presente— también un futuro, uno que no es necesariamente nuestro presente».⁷⁶ Podría decirse que Farocki restituye en las imágenes de Westerbork la respiración de Breslauer intentando ganar un día más, y también su intento de «invertir el curso del destino, diferir la partida

⁷⁵ Thomas Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 61.

⁷⁶ Elsaesser, «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?», 67.

del tren, mantener a los deportados en la comunidad de los vivos». ⁷⁷ Breslauer no sabía que estaba filmando la única imagen disponible de las deportaciones desde Europa occidental, pero sabía que estaba dejando un testimonio de las historias, de los sufrimientos de quienes tenía frente a la cámara.

Finalmente, hay que decir que en el montaje Farocki crea imágenes nuevas. Su película ayuda a hacerle lugar a la ausencia, renunciado al todo visible; rebobina, reitera, para hacer ver y hacer pensar sobre lo que se ve. Farocki reintroduce el cuerpo atrás de la cámara y del trípode; destaca el punto de vista de quien las ordena y también de quien las filma, dejando un espacio en el medio. De ese modo, permite ver, en las imágenes de propaganda nazi, algo más que la intención de Gemmecker o Todtmann; las reinscribe en el acontecimiento que les dio lugar, y en el espacio en que los cuerpos y las miradas se cruzaron. Como dice Didi-Huberman comentando *Postergación*, Farocki enseña que «[l]as imágenes, por más terrible que sea la violencia que las instrumentaliza, no están todas del lado del enemigo», y que lo que hay que hacer es «dirigir contra las imágenes enemigas otras imágenes destinadas a retornar al bien común». ⁷⁸

REFLEXIONES FINALES

Con este recorrido, me propuse analizar en detalle un modo de abordar las imágenes de propaganda que toma tanto de la historiografía como del arte y la pedagogía. Desde la historiografía, siguiendo los aportes de Lindeperg y de otros historiadores del cine, hay que producir el acto de rodear las imágenes con su contexto, entendido no como el marco que engloba y explica el caso por completo, sino más bien como un conjunto de tensiones, estrategias, historias y artefactos que estuvieron presentes en el cruce entre seres humanos singulares en determinado espacio y tiempo. Reintroducir la historia de la cámara y el cuerpo que las produjeron, de ese modo de ver y registrar la experiencia humana, permite acercarse a estas imágenes como algo más que un estereotipo o que el vector de una voluntad exterior que

⁷⁷ Lindeperg, *La voie des images*, 179.

⁷⁸ Georges Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 83.

las define en su totalidad. Es una historiografía que no niega la ausencia que evoca la imagen, sino que quiere aprender con ella, a partir de ella. Sin duda, no todas las imágenes propagandísticas son tan complejas como las del corpus de Westerbork, ni tienen su dramatismo; pero muchas sí portan historias y tensiones que pueden abrir caminos similares de indagación.

Desde el arte y la pedagogía, el trabajo de Farocki sobre las imágenes propagandísticas del nazismo provee otras pistas valiosas. Farocki considera que el saber y la toma de posición son ineludibles frente a la imagen, pero ese saber tiene que fundarse en un ver la imagen en su singularidad, y en hacer verla de esa manera. El saber está tanto en la imagen como en el texto; las placas, punzantes, a veces abrumadoras, de *Postergación*, hacen las veces de epígrafe que ayuda a leer los fotogramas con la perspectiva de aquello que no está inmediatamente representado.⁷⁹ Para Farocki, la relación ambivalente con la imagen, una ambivalencia que tiene mucho de desconfianza sobre las estrategias de propaganda y aniquilación que las originaron pero también de confianza en que tienen un poder por sí mismas, no descalifica a las imágenes como fuente de saber. Al revés: probablemente esa ambivalencia permita relacionarse con la verdad de su historia, de lo que representan, de una manera más compleja y más profunda que la del «todo pleno», «todo visible». Son, también, el soporte para un acto de justicia con las víctimas:

Desgajados de las intenciones del filme, los rostros luminosos de los perseguidos aparecen ante nosotros como imágenes ‘aparecidas’. Este efecto espectral permite que brote una emoción que asegure una victoria póstuma para estos hombres, mujeres y niños cautivos, ubicados frente a la cámara según el capricho de su carcelero, dado que el tiempo puede engañar el diseño de los conquistadores y la imagen, como observó Chris Marker, tiene el poder de transformar lo muerto en algo eterno.⁸⁰

Esta última frase tiene una resonancia especial en el ámbito educativo. Quizás la educación, en su búsqueda de poner a dialogar generaciones y temporalidades a través de los objetos y lenguajes de la cultura, sea tan

⁷⁹ Lindeperg, «Suspended Lives, Revenant Images», 29.

⁸⁰ Lindeperg, «Suspended Lives, Revenant Images», 34.

partícipe como la imagen fotográfica en esa transformación de lo muerto en algo eterno, pasando inscripciones y registros de una época hacia la venidera. Pero no siempre su solidaridad es con las víctimas, ni con la conformación de un público espectador que pueda colocar otras preguntas sobre las imágenes. Sus operaciones más comunes, lamentablemente, se parecen poco al detenerse, rebobinar, volver a ver, introducir otro saber, preguntarse, que propone Farocki; más bien parece haberse ubicado con demasiada frecuencia del lado del diseño de los conquistadores de los que habla Lindeperg.

Vuelvo, entonces, a los comentarios iniciales sobre la posverdad y el estatus actual de empobrecimiento del debate y la opinión pública, que obligan a replantearse cuánto las ciencias sociales y las humanidades han contribuido a llegar a este punto. Vale la pena recordar el alerta de Dewey, lanzado en 1927, sobre los peligros del control de la dirección política por vía de la manipulación de la opinión pública y de los medios, y de la reducción de éstos a propaganda de los gobiernos. Dewey confiaba en que las ciencias sociales, si no se alejan de los problemas contemporáneos y se responsabilizan por la divulgación y la construcción de una opinión informada, podrían ayudar a que el público «se localice y se identifique a sí mismo» y se organice y se articule para resistir la manipulación de la propaganda política.⁸¹ Habría que recoger el guante de Dewey para desmontar las imágenes de propaganda y volver a montarlas (re-montarlas, como dice Didi-Huberman y como hizo Farocki) con una ética y una pedagogía preocupadas por la verdad y la realidad, es decir, con una demanda de dar cuenta de una existencia, y por la construcción de nuevos públicos. Esta puede ser una buena forma de que los historiadores de la educación, en esta era de la posverdad y la manipulación propagandística rampante, contribuyamos a educar públicos espectadores «que se localicen y se identifiquen», es decir, que se distancien de la corriente inercial, para que puedan organizarse en un presente que acecha con nuevos peligros y tentaciones autoritarias. ■

⁸¹ John Dewey, *La opinión pública y sus problemas* (Madrid: Morata, 2004, publicado originalmente como *The Public and Its Problems* en 1927), 155. Véase la lectura contemporánea que realiza Bruno Latour en «From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public», en *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, eds. B. Latour y Peter Weibel (Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press, 2005), 14-43.

Nota sobre la autora

INES DUSSEL es Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV en México, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III. Doctora por el Dept. of Curriculum & Instruction de la Universidad de Wisconsin-Madison; licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, y MA en Ciencias Sociales en Flacso/Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), CNPq (Brasil), Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Georg-Eckert-Institut de Alemania. Obtuvo la Beca Dyason de la Universidad de Melbourne (Australia) en 2014. Desde 2017 es Fellow de la International Academy of Education.

Dirigió el área Educación de Flacso/Argentina desde el 2001 al 2008. Ha investigado sobre historia y teoría de la educación, y su línea de investigación actual es sobre las tecnologías visuales y sus vínculos con la escuela, particularmente en la cultura digital, desde una perspectiva histórica y contemporánea.

Ha escrito diez libros, compilado cuatro, y publicado más de 150 artículos y capítulos de libros en medios reconocidos internacionalmente, en seis idiomas. Participa en el comité académico de más de 20 revistas de calidad internacional de América Latina, Europa, Norteamérica y Australia; además, desde 2016 es parte del Executive Board de la International Studies in Sociology of Education, donde ha creado y edita la sección *Research in Translation*.

REFERENCIAS

- ARENDRT, Hannah. *Verdad y política*. Barcelona: Página Indómita, 2017.
- BARTHES, Roland. «Retórica de la imagen (1964)». In *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Roland Barthes en Communications*, 81-101. Buenos Aires: Godot, 2017.
- BENNING, James. «May 19, 1944 and the Summer of '53». En *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, editado por Antje Ehmman y Kodwo Eshun, 35-37. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- BRECHT, Bertolt. *ABC de la guerra*. Madrid: Ediciones del Caracol, 2004.
- DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2008.

- *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.
- EDWARDS, Elizabeth. *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918*. Durham, NC: Duke University Press, 2012.
- EHMANN, Antje y Kodwo ESHUN. «De la A a la Z (O veintiséis introducciones a Harun Farocki)». En *Harun Farocki. Desconfiar de las imágenes*, editado por Inge Stache, 291-310. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- ELSAESSER, Thomas. «Harun Farocki: Filmmaker, Artist, Media Theorist». En *Harun Farocki: Working on the Sightlines*, editado por Thomas Elsaesser, 11-39. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2004.
- «Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting? Re-Wind and Postponement in *Respite*». En *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, editado por Antje Ehmman y Kodwo Eshun, 57-68. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- FAROCKI, Harun. «Trailers Biográficos». En *Desconfiar de las imágenes*, editado por Inge Stache, 233-279. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- «Mostrar a las víctimas». En *Desconfiar de las imágenes*, editado por Inge Stache, 133-146. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- «Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas (2007)». En *Harun Farocki. Otro tipo de empatía*, editado por Antje Ehmman y Carles Guerra, 86-102. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, 2016.
- FONTCUBERTA, Joan. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- HAAN, Ido de. «Vivre sur le seuil: Le camp de Wersterbork dans l'histoire et la mémoire des Pays-Bas. Génocide. Lieux (et non-lieux) de mémoire». *Revue d'Histoire de la Shoah* 81 (2004): 37-59.
- HILLESUM, Ety. *Diario de Ety Hillesum. Una vida conmocionada*. Barcelona: Anthropos, 2007.
- JABLONKA, Ivan y Annette WIEVIORKA. *Nouvelles perspectives sur la Shoah*. Paris: Presses Universitaires de France-La vie des idées, 2013.
- LATOUR, Bruno. «From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public». En *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, editado por Bruno Latour y Peter Weibel, 14-43. Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press, 2005.
- LINDEPERG, Sylvie. *Nuit et Brouillard. Un film dans l'histoire*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- «Suspended lives, Revenant Images. On Harun Farocki's Film *Respite*». En *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, editado por Antje Ehmman and Kodwo Eshun, 28-34. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- LINDEPERG, Sylvie. *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944*. Paris: Verdier, 2013.

- LINDEPERG, Sylvie y Annette Wiewiorka. *Univers concentrationnaire et génocide. Voir, savoir, comprendre*. Paris: Mille et Une Nuits, 2008.
- MIRZOEFF, Nicholas. *The Right to Look. A Counterhistory of Visuality*. Durham, NC & London: Duke University Press, 2011.
- MONDZAIN, Marie-José. *Image, Icon, Economy. The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary*. Palo Alto: Stanford University Press, 2005.
- MONMANY, Mercedes. *Ya sabes que volveré. Tres grandes escritoras en Auschwitz: Irène Némirovsky, Gertrud Kolmar y Etty Hillesum*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.
- POOVEY, Mary. «Why Post-Factuality is So Difficult to Fight». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 220-223.
- PRESSER, Jacques. *Ashes in the wind. The destruction of Dutch Jewry*. London: Souvenir Books, 1968.
- *The Night of the Girondists*. London: Harper Collins, 1992.
- RIZVI, Fazal and Gita STEINER-KHAMSI. «Negotiating the Post-Fact Era: A Conversation». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 229-235.
- SIMONS, Maarten. «Manipulation or Study: Some Hesitations About Post-Truth Politics». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 239-244.
- SONTAG, Susan. *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara, 2003.

TRUTH IN PROPAGANDISTIC IMAGES. REFLECTIONS ON AN ENIGMATIC CORPUS (WESTERBORK, 1944)

*La verdad en la imagen propagandística.
Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944)*

Inés Dussel*

Reception date: 15/11/2017 • Acceptation date: 13/12/2017

Abstract. The article presents a theoretical and historiographical reflection on the links between image and truth, taking as a lens the analysis of Propaganda images that privilege their political function over others. I will approach this question through some images that were taken as part of a Nazi propaganda film, shot in Westerbork, a work camp in the Netherlands, in 1944. Despite their origin, some of these images have been integrated into the iconography of WWII, and have been used as documents in trials, documentaries, and exhibits critical of the Nazis; some others have been invisibilized, perhaps because they could not be easily integrated into the frameworks that made the event legible. Along with the reconstruction of the history of this film, I will analyze the re-montage that German filmmaker Harun Farocki (1944-2014) did in his film *Aufschub/Respite* (2007). Farocki invites to suspend the images to be able to see in them the traces of the human beings that went through the camp; he brings in knowledge and viewing positions that open up other meanings. His methodological approach, which is also ethical and political, deals with the dilemmas of working with and through Propaganda images, and can bring valuable reflections and strategies for the historians of education.

Keywords: Image; Truth; Westerbork (1944); Harun Farocki; *Respite* (2008)

* Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Sede Sur: Calzada de los Tenorios, 235. Col. Granjas Coapa, CP 14330. Ciudad de México. Mexico. idussel@gmail.com

Resumen. *El artículo propone una reflexión teórico-historiográfica sobre los vínculos entre imagen y verdad, considerando en particular la especificidad de la imagen propagandística que privilegia la función política por sobre otras. Propongo abordar esta pregunta a partir de unas imágenes que debían ser parte de un documental de propaganda nazi, filmadas en 1944 en un campo en Westerbork, Holanda. Pese a su origen, algunas de estas imágenes han sido parte de la iconografía de la Segunda Guerra Mundial, y han sido usadas como documentos en juicios, documentales y exposiciones críticos del nazismo; otras han quedado invisibilizadas, quizás por la dificultad de integrarla a los marcos de intelección que se han construido sobre esos acontecimientos. Junto con reconstruir la historia de este material filmico, busco analizar el remontaje que el cineasta alemán Harun Farocki (1944-2014) realizó en su película Aufschub/Postergación (2007). Farocki propone suspender las imágenes para poder ver en ellas huellas de los seres humanos que pasaron por allí; introduce un saber y una posición para abrir sus sentidos. Su aproximación metodológica, que es también ética y política, lidia con los dilemas del trabajo con la imagen propagandística, y puede aportar reflexiones y estrategias valiosas para la historia de la educación.*

Palabras clave: Imagen; Verdad; Westerbork (1944); Harun Farocki; Postergación (2008)

INTRODUCTION

Propaganda images seem to be closer to lies and manipulation than to truth. In their privileging of an instrumental function, that of serving a strategy or will to power, propaganda images work in ways that seem opposed to the principle on which truth is grounded: to testify to what is. Two complex pairs are intertwined in this tension between propagandistic images and truth: truth and politics, and truth and images. I would like to approach these pairs, even if briefly, in order to make the case I would like to present in this essay.

In relation to the first pair, there is a long tradition in political theory of discussing their contradictions. Probably the most well known essay in the last decades is “Truth and Politics”, written by Hannah Arendt in 1967. Arendt linked the pair to two opposing ways of life: that of the philosopher and that of the citizen. The first one proceeds through dialogue to achieve truth, which is first and foremost a rational procedure; the second through rhetoric in order to persuade public

opinion. The weight of these two groups is not equal; the truth of the philosopher or of revealed religion no longer “interferes [...] with the affairs of the world”.¹ Arendt argued that we now live in a regime that places the higher value on the opinion of the majority, dependent on political spectacle and the fabrication of images that become substitutes for reality.

Yet Arendt claims that truth should be defended, understood not as independent of human beings but as the “perseverance in existence”, as a will “to testify to what is” or “to say what is”.² A society that denies any value to truth runs the risk of building an alternate reality, in which lies “will fit without seam, crack, or fissure”. In this situation, the German philosopher asked, “what prevents these new stories, images, and non-facts from becoming an adequate substitute for reality and factuality?”³ It goes beyond saying that at a time where post-truth is proclaimed the word of the year to announce a veridiction regime in which the links of statements to factual reality or rational arguments are no longer relevant, the question is not a potential one but rather compels us to urgently discuss the effects of the decline of truth as an organizer of public life.⁴

In relation to the second pair, truth and images, it has also been the subject of a long tradition of thought. From the “veronica”, the true image, and the Platonic myth of the cave to contemporary relativisms, images have always been part of political economies of the visible that are defined in relation to this pair.⁵ The emergence of modern visual

¹ Hannah Arendt, “Truth and Politics”, in *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Hannah Arendt (New York: Penguin, 1977), 227-64, quote in p. 234.

² Arendt, “Truth and Politics”, 229.

³ Arendt, “Truth and Politics”, 258.

⁴ See the special issue recently published by *Bildungsgeschichte*, in particularly the articles by Mary Poovey, Maarten Simons and the dialogue between Fazal Rizvi and Gita Steiner-Khamsi (Mary Poovey, “Why Post-Factuality is So Difficult to Fight”, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 220-223; Maarten Simons, “Manipulation or Study: Some Hesitations About Post-Truth Politics”, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 239-244; Fazal Rizvi and Gita Steiner-Khamsi, “Negotiating the Post-Fact Era: A Conversation”, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 229-235).

⁵ Marie-José Mondzain, *Image, Icon, Economy. The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary* (Palo Alto: Stanford University Press, 2005), trans. by Rico Franses.

technologies reinforced their links. First, photography, with its realistic promise of a mechanical and objective representation, seemed, at least for a good while, able to appear as a “technology at the service of truth” and to settle the issue of representation.⁶ Along with film, which brought the moving image to this regime, the mechanical production of images expanded itself as the privileged iconic inscription on the grounds that cameras only record that which happened, and that these records are an evidence that “*this is how it was*” and that the camera testifies the “*having been there*”.⁷

However, as it is known today, this realistic promise is waning both because of the spread of the anti-objective critique, perspectivism, and the languages of expression, and due to the availability of digital technologies that have made the technical manipulation of images more patent. This set of dynamics has shifted the axis of images from their indexical quality (the realistic promise that grounded their truth claims) towards their performatic force and their circulation as a sign and personal trace.⁸ In the post-truth digital era, images are there not to testify what is, as Arendt proposed, but to explore and play with the borders and possibilities of representation.

Following these considerations, it could then be asked: what is the truth of propagandistic images, if there is any? Is it the truth of the philosopher or that of the citizen? And if it were that of the citizen, is it still possible to have a rhetoric of the image, like Barthes wanted, that approaches truth not as a persuasive power but as part of an analysis of its meanings and links with the real? I would like to suggest a different option: to approach images as facts, that is, as concrete representations that imply a point of view on a particular experience,

⁶ Joan Fontcuberta, *El beso de Judas. Fotografía y verdad* (Barcelona: Gustavo Gili, 1997), 17. The translations from Spanish and French texts are mine, unless otherwise noted.

⁷ Roland Barthes, “Rhetoric of the image (1964)”, in *Image, Music, Text*, edited by Stephen Heath (New York: Hill and Wang, 1977), 32-51, quote in p. 44. Trans. Stephen Heath.

⁸ This demystifying impulse of the realistic promise led Joan Fontcuberta to say in 1997: “Any photograph is a fiction that presents itself as true. Against to what has been instilled in us [...] photography always lies, lies instinctively, lies because its nature does not allow her to do otherwise. But what matters is not the unavoidable lie. What matters is how the photographer uses it, which intentions it serves. What matters, in sum, is the control exerted by the photographer to impose an ethical direction onto her/his lie. The good photographer is s/he who *effectively lies the truth*” (Fontcuberta, *El beso de Judas*, 15; italics in the original).

and as acts or gestures that involve bodies and artifacts and thus can testify to an existence.⁹ In this perspective, their truth would not be granted by an exterior referent but by their real, singular quality, by their being a trace of presences charged with meanings within broader experiential frames. This kind of approach opens up new questions about the relationships of images with truth, bringing issues about the particular ways in which they testify to an existence. In terms of propagandistic images, this approach does not shut down the meanings of these images by limiting the analysis to the denunciation of propagandistic lies.

This is particularly relevant, I believe, for the images that I would like to consider in this article, images that were part of a documentary film that was supposed to be propaganda material for the Nazis. The images were shot in a transit police camp located in Westerbork, The Netherlands, in 1944. Despite their origin, some of these images have been part of the iconography of World War II, and have been used as documents in trials, documentary films and exhibits highly critical of Nazism. Others have remained invisible, condemned to oblivion, because of their links to an atrocious regime, but maybe also due to the difficulties to integrate them within the intelligibility frameworks that have been constructed around these events.¹⁰

Studying these images was stimulated by the work of re-montage and re-reading that the German filmmaker Harun Farocki (1944-2014) performed on this corpus, which will be analyzed in the third part of this article. Farocki has been defined as an “artist archeologist” or an “artist-archivist”, who produced an original theory of media and images.¹¹ His filmography is characterized for using *found footage* coming from security cameras of prisons or banks, or from military or TV archives. This choice is based on his aesthetic and ethical stance that in today’s world there is a hyper-documentation and hyper-visibility, and

⁹ Georges Didi-Huberman, *Images in Spite of All. Four Photographs from Auschwitz* (Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2008). Trans. Shane B. Lillis.

¹⁰ For an up-to-date historiographical approach, see Ivan Jablonka and Annette Wiewiorka, *Nouvelles perspectives sur la Shoah* (Paris: Presses Universitaires de France-La vie des idées, 2013).

¹¹ Thomas Elsaesser, “Harun Farocki: Filmmaker, Artist, Media Theorist”, in *Harun Farocki: Working on the Sightlines*, ed. Thomas Elsaesser (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2004), 11-39, quotes on pp. 12 and 18.

that artists have to dismantle and reorder these images, introducing perspectives and comparing and contrasting them in order to make them legible in other, more emancipatory ways. In 1995 he wrote that:

Today [...] anyone who takes a camera, wherever s/he is, should not find on the floor anything else than the traces left by the tripods that have been there before her/him. When one points the camera towards something, what is in front of the lens is no longer the thing in itself but the conceivable images or the already circulating images about this thing that are there in the world.¹²

Farocki's film, entitled *Aufschub/ Respite* (Germany, 2007), is based on the corpus from Westerbork that, according to the film historian Sylvie Lindeperg, who has worked extensively on the history of the images of World War II, contains rare and enigmatic shots because they "create a rupture in the politics of the secret and the economy of the invisible that the Nazis implemented at the centres of extermination". This enigmatic quality is also related to the "ambivalence of the images' production" and "the strange atmosphere of tranquility" that they convey.¹³ Westerbork's images are unique testimonies on the life at the camp, produced in situations that were absolutely exceptional. It is on this singularity that Farocki reflects on his essay film, his favored genre as a "form that thinks", which provides a narration that seeks to expose history without offering a synthesis or a consoling truth.¹⁴ Quite the contrary: Farocki sought to unsettle, question or problematize the legibility of these images. Through analyzing the way in which he worked with images, I intent to present some thoughts on how to write and visibilize propagandistic images, and also on their pedagogy, something that is highly relevant for the history of education.

¹² Harun Farocki, "Produire et reproduire des images (1995)", quoted in Georges Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015), 145.

¹³ Sylvie Lindeperg, "Suspended lives, Revenant Images. On Harun Farocki's Film Respite", in *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, eds. Antje Ehmman and Kodwo Eshun (London: Koenig Books-Raven Row, 2009), 28-34, quote in p. 29.

¹⁴ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 91.

As it will be seen below, Farocki's film can be considered as a reaction against what Sylvie Lindeperg calls "the tyrannies of the visible" in the iconography of this period.¹⁵ In them, there is a privileging of an "economy of the *all visible* that rejects thinking the absence", a regime of full visibility that "leads to denying the historicity of images and, thus, of the event".¹⁶ Farocki's choice is to show the absence, to renounce to the regime of full visibility or "*tout plein*", in order to find in these images a truth that refutes the lie projected by the Nazis. But to do that, Farocki has to retrace the path that goes to our present relationship with images and their truth. Following his own method, which will be discussed in the third section of this article, I will present the history of this corpus of propagandistic images that Farocki reworks, seeking to analyze how it was produced and how it came to have simultaneously an iconic and an invisibilized quality as representation of the experience at the Nazi camps. What was the context in which these images were produced? Which tripods and cameras made them? Which visibilities conjured them up?

THE IMAGES FROM WESTERBORK: AN ENIGMATIC CORPUS

The camp at Westerbork was built in 1939 by the Dutch government to lodge the Jewish population that was fleeing from Germany, a status that it kept at the beginnings of the Nazi occupation when it was still run by the Jewish Council. In 1942 the Nazis took charge of the site and transformed it into a transit police camp for Jewish, Roma, and political opponents (*Polizeiliches Durchgangslager*). Around 107,000 prisoners were interned in the camp, of which the immense majority were murdered in the concentration camps of Eastern Europe, among them Anne Frank and Etty Hillesum.¹⁷ It is calculated that over 100 trains departed from Westerbork towards Auschwitz, Sobibor, Bergen-Belsen

¹⁵ Sylvie Lindeperg, *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944* (Paris: Verdier, 2013), 13.

¹⁶ Lindeperg, *La voie des images*, 28 and 17.

¹⁷ This young woman, who was 27 years old when she was murdered, wrote a diary between 1941 and 1943, and also a series of letters from Westerbork that were published decades later. See Etty Hillesum, *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmovionada* (Barcelona: Anthropos, 2007); also, Mercedes Monmany, *Ya sabes que volveré. Tres grandes escritoras en Auschwitz: Irène Némirovsky, Gertrud Kolmar y Etty Hillesum* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017).

and Theresienstadt; of these over 100,000 prisoners, it is presumed that only 5,200 survived the war.¹⁸

At the beginnings of 1944, when the deportation of Dutch Jewry had almost been completed, the then commander of the camp Albert Gemmeker and his superior officers sought to change the status of police camp into a work camp (*Arbeitslager*).¹⁹ This change was convenient for the Nazi officers in order to stay in Western Europe and avoid the transfer to the Eastern camps, which was perceived as a punishment.

It is in this context that Gemmeker ordered that a propaganda movie on the camp was made. Following Ido de Haan's research, the script for the documentary film was written by Heinz Todtmann, a field assistant to Gemmeker, and approved by the latter. The film would be a silent black-and-white movie, with intertitle cards with black letters over a white background that would structure the plot; the camera would follow Gemmeker from his office to a walk through the camp buildings.²⁰ The presence of Todtmann in the script is not irrelevant, as he was a Jewish German journalist that became Gemmeker's right hand; it should be said that at Westerbork several German Jewish prisoners were in charge of the camp's administration and wrote the deportation lists, in a status of collaboration that was resisted and rejected by other prisoners, particularly the Dutch.²¹

¹⁸ James Benning, "May 19, 1944 and the Summer of '53", in *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, eds. Antje Ehmann and Kodwo Eshun (London: Koenig Books-Raven Row, 2009), 35-37.

¹⁹ Lindeperg, *La voie des images*, 143-144. This work, based on an extensive research on visual and written archives on Westerbork, was a central reference in my writing of this article, and I consider it to be an essential reference for historians working with war images.

²⁰ Ido de Haan, "Vivre sur le seuil: Le camp de Wersterbork dans l'histoire et la mémoire des Pays-Bas. Génocide. Lieux (et non-lieux) de mémoire", *Revue d'Histoire de la Shoah* 81 (2004): 37-59.

²¹ Lindeperg, *La voie des images*, pp. 150-151, 161-168. The diaries from prisoners and the accounts of survivors that Lindeperg analyzes point to the tensions between those who collaborated with the camp administration and other prisoners who did not enjoy their privileges, above all that of being excluded from the deportation lists.

On the other hand, while the existence of a Jewish administration of the camp is well documented, this does not mean that I cease to acknowledge how problematic it is to call it as "administration" within the broader context of the Nazi occupation and its genocidal politics that left almost no margin for prisoners' autonomy. Etty Hillesum's diary includes several mentions to these administrators, who in her eyes bear an "indelible shame" (quoted by Lindeperg, *La voie des images*, 178). The words "shame" and "grotesque" appear frequently when she writes about them. This dreadful shadow overflies these filmic images, as it will be seen in the next pages.

Images were filmed with two 16mm-cameras between March and May 1944 by two German Jewish prisoners, Rudolf Breslauer, a photographer, and Karl Jordan, his assistant, of whom not much is known. Breslauer came from Munich, and had arrived in the Netherlands fleeing from the Nazis in 1938; before the war he had worked as a lithographer in Leiden and Utrecht. In February 1942 he was arrested with his wife and three children, and was sent to Westerbork, where he was put in charge of the photographic service of the camp that had to produce photo records of the prisoners and also take pictures of officers and of Nazi events.²² According to Sylvie Lindeperg's reconstruction, at Westerbork there was a well-equipped photographic laboratory that operated in the projection booth of a theater hall²³ —as said before, the camp predated the Nazi occupation and had been administered by the Jewish Council. Breslauer knew about photography but had no experience as a filmmaker. This is evident in the low technical quality of the images he shot, most of which were dark, blurred or out of focus. But he was not alone: Lindeperg could trace the exchanges between the team of photographers and the German companies that produced movie cameras (Viktor and Opfermann) and developed their film material (Gevaert and Agfa), which sent them booklets of amateur filmmaking and gave them technical advice on how to load films into the cameras and where to place the equipment to get high quality images.²⁴ For Breslauer, this part of his camp life must have had an unexpected if uncanny continuity with his professional activities before the war.

The movie had to be a Nazi propaganda film, but in contrast with the movie shot that same year at Theresienstadt by another prisoner, Kurt Geron,²⁵ which aimed at preparing the Red Cross visit to that camp and avoided any reference to deportations or murders, in the Wester-

²² The work by Rudolf Breslauer (1903-1945) is partially available in: https://en.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Breslauer. In September 1944, Breslauer was sent to Auschwitz, where he died on February 28th, 1945. Of his family, only his daughter Ursula survived the war.

²³ Lindeperg, *La voie des images*, 145.

²⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 146.

²⁵ Kurt Geron (1897-1944), another German Jew, was in Westerbork from September 1943 to February 1944, and was deported with his wife to Theresienstadt. In contrast with Breslauer, Geron had filmed several movies, some of them in the famous German company UFA; he was also an actor and had played a part with Marlene Dietrich in "The Blue Angel" (Germany, 1930). On Theresienstadt's movie, see Lindeperg, *La voie des images*, 103-141.

bork shots there are images of trains arriving and departing from the camp, images that, it will be later known, are the only ones available as records of the deportations by train from Western Europe. How is it that these images were included in a propaganda film? This is not totally clear from the documents that Lindeperg found in her research, as it will be discussed shortly. But Harun Farocki raises the hypothesis that the film wanted to show the efficiency of the work camp in order to avoid its closing, and that this was a good excuse to record different life situations at the camp. Farocki sees this film as part of the genre of industrial or business movies, and presents the camp's logo and the graphs that the administration produced showing the input and output of prisoners as an indicator of its productivity (see Image 1). This emphasis on the camp as a factory is also notable in the amount of images that show the work done with aviation motors or cables, and the scenes which depict prisoners involved in construction activities, logging the forest, or sewing and plowing the fields.

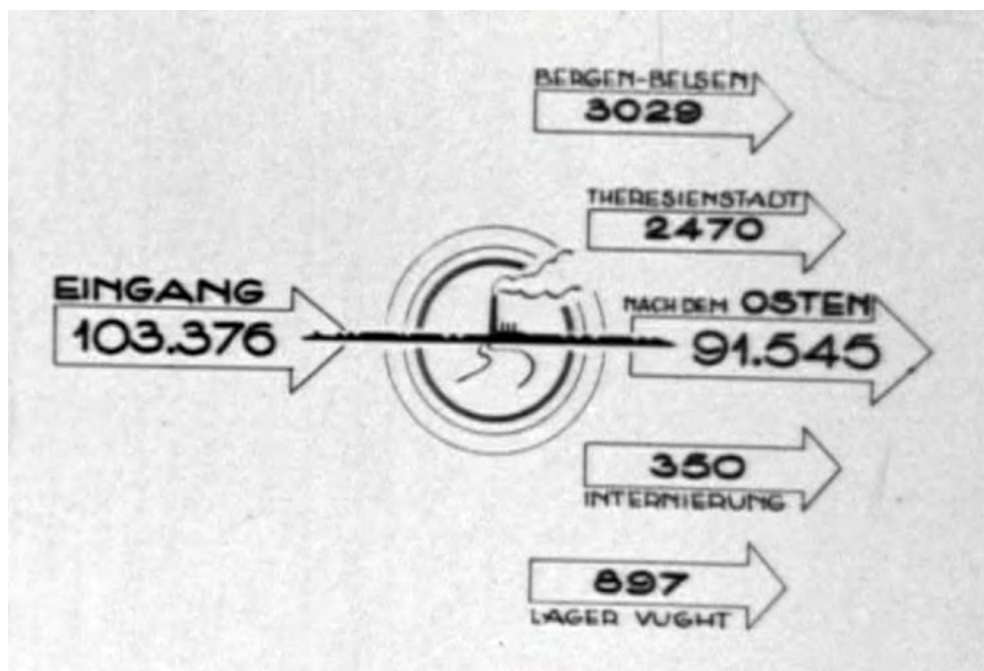


Image 1. Graph with the logo and productivity of the camp.
Still from the documentary *Westerbork* (Breslauer)

The presence of work is not the only trait that makes these images enigmatic. Following Lindeperg, the duplicity of images has much to do with the confluence, in the film, of the interests of the Nazi officers and of the prisoners themselves to show the life in the camp and to defend its existence as a way to avoid the transfer to the East. It is also likely that something of the previous self-organization of the camp was still present when these images were shot, not only in the equipment of the photographic team but also in the memory of the prisoners.²⁶ Lindeperg states that:

The differences [with Theresienstadt's movie] do not imply that Breslauer's film escaped the goals of propaganda, but that these were less controlled in their form, less totalitarian in their staging [...] The film on Westerbork did not have as its mission the hiding of the nature of the camp, but to promote its good operation, the efficacy and the performance *in all its sectors* as it is illustrated by the stage archives.²⁷

Lindeperg's emphasis, "*in all its sectors*", refers to the presence of images that are not usual in the iconography of the camps, as the photo shoots of work scenes that depict a community that appears quietly as in a family gathering, and that performs different activities in diverse settings (workshops, clinics, forests, fields). In these scenes, the script foresaw the use of intertitle cards that would make reference to an integrated collective, for example one that said "Our farm" that would introduce images of animals and orchards (note the "our"). Even less usual are images of leisure time on the grass, games such as football or gym classes (Image 2), scenes at the laundry, the hospital and dental clinic, the presence of an orchestra, or even some cabaret scenes.

²⁶ For example, Etty Hillesum had worked in the registry office of the camp in 1942, as part of her work for the Jewish Council; in July 1943 she becomes a prisoner herself.

²⁷ Lindeperg, *La voie des images*, 150, author's emphasis.



Image 2. Still from the documentary *Westerbork* (Breslauer)

The cabaret scenes deserve some further scrutiny. Westerbork gathered various renowned German artists that performed a play on the camp's theater hall every Tuesday evening —precisely after the weekly departure of the trains to the East, which was done on Tuesday mornings. This coexistence, according to Etty Hillesum, turned Westerbork into “a true madhouse —of which one should be ashamed for the next three centuries at least”.²⁸ These spectacles were attended by the Nazi officers and their guests, some of them part of the Jewish administration of the camp and also by guests coming especially from Amsterdam to see the event. Yet the images filmed by Breslauer do not show the audience

²⁸ Etty Hillesum in a letter to Maria Tuinzing, quoted by Lindeperg, *La voie des images*, 165. Accounts from the prisoners express the collective sorrow and panic that was lived in the shacks on Monday evenings, in expectation of the deportation lists for the next morning train that were read at dawn (p. 176).

but the artists.²⁹ The script said that the scenes should be introduced by an intertitle card that would read “varieties night” together with the comment: “A troupe of famous cabaret artists gives inmates some hours of happiness after a day’s work at the workshops”. It was supposed to end with these words: “musical epilogue: a tube is born. At the piano, his happy parents: Willy Rosen and Erich Ziegler” (two of the artists who were jailed in the camp).³⁰ It can be seen, in the choices made by the script, the propagandistic will to show a “happy” image of the life in the camp, cleansed from the contacts and mixtures that existed in it as well as from any trace of the hostility or sarcasm with which many prisoners came to the spectacle. But it was also a chance to give the prisoners a recognized, legitimate status: “famous cabaret artists”. Todtmann’s script introduces a significant nuance that distanced itself from the infra-human reduction of prisoners that the Nazi racial discourse performed.

On the other hand, the script ended the movie with Gemmeker, the camp commander, doing a nocturnal inspection of the camp. In the plot synopsis, the final scene read like this: “Full moon night. The silhouette of the camp with its great chimney stands out against the night sky.”³¹ The image of the camp as a factory in a cinematographic stage, from the point of view of the commander, is a good indicator of the kind of visuality that the documentary wanted to produce: that which dominates the battle field, seeing from above and towards the future.³² The empathy that it sought to elicit in the spectators was with the Nazi military, the constructor of the perfect moonlight.

However, the script had to be translated from words into images, and in several occasions, as has already been said, the images showed intentions or choices different from the camp commander. For example, it can be said that the images of work or play “testify to the determination to live and organize one’s life —one’s conduct and one’s manners— in a dignified way, even in circumstances that are anything but normal, digni-

²⁹ Jacques Presser (see note 55) states that Westerbork was at that time considered the best cabaret of The Netherlands due to its artists. Quoted by Lindeperg, *La voie des images*, 163.

³⁰ Script quoted by Lindeperg, *La voie des images*, 162. Etty Hillesum calls these two artists “the commander’s buffons” (in Lindeperg, p. 166).

³¹ Lindeperg, *La voie des images*, 154.

³² On the notion of visuality as “from above”, see Nicholas Mirzoeff, *The Right to Look. A Counterhistory of Visuality* (Durham, NC & London: Duke University Press, 2011).

fied or civilized”.³³ Those from the cabaret show an unexpected interruption of a woman with the uniform and armband of the *Fliegende Kolonne* (“mobile column”), that acted as an uncanny reminder, not without some parody, of the confinement to which all the participants of the scene were subjected.

Together with these less known images, there are others that had an “impressive career in film, television, museography, printed media”³⁴ and also as judicial proof: those that were taken at the platforms of the train station. There are three shootings of trains: two arriving (from Amsterdam and from another camp, Vught) and one that departs to Auschwitz and Bergen-Belsen. In the first two scenes, it is possible to see the *Ordnungsdienst* (the corps of the Jewish administration of the camp) in action, and the “mobile column” that was in charge of receiving, ordering and taking all the new inmates to the registrar’s office. These two scenes seem to have been planned by the script writer: two intertitles were produced, one that said “Transport” and another one that mentioned “From July 1942 on, almost two years, always the same image: Transport”. There is also a reference to “images of departing trains” (in plural), which enabled the recording of the deportations to Auschwitz and Bergen-Belsen, in what is, until now, the only available shooting of the deportation trains in Western Europe.

In these images, Gemmeker and other Nazi officers are shown looking at the camera, completely conscious that the scene was being recorded.³⁵ The platform scene depicts less despair than would be expected by other witnesses’ accounts. Not only that: some calm and even gentle manners appear, as when a prisoner helps close the door of a wagon or when food is loaded for the trip; in that, these images seem useful for Gemmeker’s propaganda goals. But Breslauer, whose autonomy can be seen in these details, made some choices that turned these images into testimonial records: he filmed faces, bodies, boxcars doors with numbers written

³³ Thomas Elsaesser, “Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting? Re-Wind and Postponement in Respite”, in *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, 57-68, quote in p. 67.

³⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 144.

³⁵ Lindeperg, in her review of the interrogation on Gemmeker, points that the commander said that he “did not know these images” of the train to Auschwitz (p. 181). The historian, giving some credit to his testimony, hypothesizes that these images might have been smuggled out of the camp before the film material was shown to him —see below.

with white chalk; he also recorded images from the interior of cattle cars where elder people being sent to Auschwitz can be seen with sad faces and holding handkerchiefs, maybe in tears. Two shots were key in the years to come: a *travelling* of the journey through the train platform by an elder woman taken on a wheelbarrow by a camp policeman, with a dark suitcase with white inscriptions, and a close-up of a girl, the only one of this kind in the shooting at the platform, emerging from behind the doors of a wagon, with a desperate look. In addition to these close-ups, even intimate, shots of the departure of the train, Breslauer filmed the convoy leaving the station from two different angles (very likely with the help of Jordan), including details of the railroads and the wheels and the steps of the train cars. He also filmed a long shot of the train moving away from the platform where some heads can be seen crawling outside the small upper windows, and a moving scene in which some papers thrown into the air can be distinguished, papers that, as has been known by other accounts, were the last messages of the deportees.³⁶

The Westerbork film was never completed, but some 90 minutes were preserved of film material, soundless.³⁷ Breslauer and Jordan were deported in September 1944, before completing the film. A survivor of the photographic team, Wim Loeb, told later that he edited a “cheerful” version for the camp administration, and that he sneaked out of the camp other fragments, among them the records from the train to Auschwitz, through clandestine contacts he had with anti-Nazi resistance groups.³⁸ The propaganda film was supposed to be part of a small museum that would operate inside the camp, exhibiting the film, pictures, and a miniature of the buildings.³⁹ It is not by chance, then, that a good part of

³⁶ Lindeperg, *La voie des images*, 174. Etty Hillesum, riding on the 12th wagon of the train that was going to Auschwitz, threw a postcard addressed to her friend Christine van Nooten, with a mail stamp included, which was found by farmers and sent to the addressee. The postcard read: “You will wait for me, won’t you?”. In Monmany, *Ya sabes que volveré*, 87.

³⁷ The material is available on Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Kamp_Westerbork.

³⁸ Lindeperg, *La voie des images*, 180. In her use of testimonies, Lindeperg is careful in using conditional tenses (“he would have edited”, “he would have sneaked out”), and seeks to corroborate these sayings with other accounts, for example that of Ursula Breslauer, daughter of the photographer, whose testimony is very explicit in its will to redeem her father of any suspicion of collaboration with the Nazis and stresses his links to the resistance.

³⁹ Thus says Gemmeker in the interrogations previous to his trial in 1947, apud Lindeperg, *La voie des images*, 151.

the film material and the original script, as well as the synopsis, were preserved at the camp. They were found when the camp was liberated by Canadian troops in April 1945, and are today part of the archives of the Dutch Institute for War Documentation.

Because of these traits, and differently from other images from World War II and the Holocaust that emerged years later, the existence of this film was known from very early on. Some shots were used as evidence in the trial against Gemmeker that took place in 1947-1948⁴⁰ and were included in Dutch TV reports on the trials and on the war. The frames that show the departure of the train towards the extermination camps were used in the film *Night and Fog* by Alain Resnais (France, 1956), in a montage that juxtaposes these images to others taken in Poland and suggesting that they are part of the same sequence, although they are not.⁴¹ According to Lindeperg's research, Resnais knew about the Westerbork film in a trip he made to The Netherlands with a historian who became his main advisor for *Night and Fog*, Olga Wormser-Migot, a researcher with a central role in identifying documents in the postwar.⁴²

The two sequences of images that Resnais chose reached an iconic status. In particular, the close-up on the girl with a white headscarf who looks through the doors of the boxcar in the train that would take her to Auschwitz became an icon of the suffering of the Jewish people; it was used during Eichmann's trial in Jerusalem in 1961, and was included in the film made by Leo Hurwitz on the trial, edited as a reverse shot to Eichmann's image, as if Eichmann had to respond to the girl's gaze.⁴³ In the following years, the image became even more of an icon, although little was known about it except that it came from Westerbork (Image 3).

⁴⁰ Thomas Elsaesser, "Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?", 63. Gemmeker claimed "not knowing" and used the film as an argument of his not-knowing: would he have known about the fate of the deportees, he would never have allowed these images to be recorded. On the other hand, he tried to use the images to adduce that he gave a fair treatment to the prisoners in the camp. Unfortunately, Gemmeker received a light sentence, of slightly 10 years of jail; he was freed early because of his good behavior in 1951 and came back to Germany, where he died in Düsseldorf in 1982.

⁴¹ On the history of this movie and its relationship to the state of historiographic knowledge, available archives, and the political and pedagogical debates at that time, see Sylvie Lindeperg, *Nuit et Brouillard. Un film dans l'histoire* (Paris: Odile Jacob, 2007).

⁴² On the work of this historian, see Sylvie Lindeperg and Annette Wiewiorka, *Univers concentrationnaire et génocide. Voir, savoir, comprendre* (Paris: Mille et Une Nuits, 2008).

⁴³ Lindeperg, *La voie des images*, 185.



Image 3. Still from the documentary *Westerbork* (Breslauer)
(Anna Maria Settela Steinbach)

In the 1990s, amidst technical and political changes⁴⁴ and most of all within a historiographical and memorial turn towards restoring the victims' names, the Dutch journalist Aad Wagenaar made a two-year research to know more about the train from Westerbork to Auschwitz that appears in these shots. Waagenar interviewed survivors and consulted several archives of the deportation and the camps; he also worked with forensic researchers in reviewing the filmic material to search for clues in the state of the trees, the wood panels, visible inscriptions, and else. His impressive work made it possible to discover the name of the girl and the elder woman that were filmed by Breslauer on the train platform. In the first case, it was Anna Maria Settela Steinbach, a 10-year-old Roma girl; this knowledge caused some

⁴⁴ Lindeperg remarks that in this decade "TV programs go in search of new images to promote documentaries and news pieces on World War II. The recognition effect is followed by the revaluing, sometimes as a commodity, of the un-edited and un-known. This search was facilitated by the emergence of new funds in the film archives, result of an unprecedented work of indexation, restoration, digitalization; it was enriched by the collection and storage of amateur films; it [also] benefited from the access, after the fall of the communist regimes, to the reserved collections in Eastern countries." (Lindeperg, *La voie des images*, 22).

shock in the Netherlands, and opened a research and memorial process on the genocide of the Gypsy population. In the second case, the amplification of the inscription in the suitcase enabled to identify the elder lady as Frouwke Kroon, born on Sept 26th 1882 (the inscription read 26/9/1882); her name was listed in the train that departed from Westerbork on May 19th 1944, together with 288 Jews and 245 Roma. Frouwke Kroon was murdered in the gas chamber right after she arrived in Auschwitz; Settela, her mother and four of her siblings followed the same fate on August 1st 1944, when the last Gypsy settlement in Auschwitz was shut down.⁴⁵ Wagenaar's work opens up a cycle of singularizing and identifying the images, from which Farocki's essay film is a continuation. In the next section, I will analyze Farocki's re-montage of the images of Westerbork as a new approach to the truth-value of these images produced as propaganda documents.

FAROCKI'S OPERATIONS: SUSPENDING IMAGES, OPENING MEANINGS

At the beginning of this article, it was said that Farocki makes his movies out of *found footage*, filmic material already available and put to new use. How was it that the German filmmaker found this corpus? The decision to work on this filmic archive seems to have emerged after a seminar on the liberation of the camps that took place in Berlin in 2005. On that occasion, the debate was around images taken by Samuel Fuller, who, as a soldier in the U.S. infantry, participated in the liberation of Falkenau. Fuller shot some scenes that depicted the state of prisoners, piled-up corpses, and the link with the surrounding village, which would also become iconic in the years to come. He later used these images in his film *Verboten!* (USA, 1959). Farocki gave his talk at the end of the colloquium to express his uneasiness, or rather his anger, with Fuller's film and his way of portraying the victims, which for him constituted a genre that he qualified, ironically, "a short film on Hitler and his crimes during the National socialist era".⁴⁶ He thought it was nothing short of a scandal that the images of the dead were used in such a way in which documentary and fictional images were mixed up, showing undifferentiated piles of corpses or rows of prisoners,

⁴⁵ Lindeperg, *La voie des images*, 192.

⁴⁶ Harun Farocki, "Mostrar a las víctimas", in *Desconfiar de las imágenes*, Harun Farocki (Buenos Aires: Caja Negra, 2014), 133-146, quote in p. 146.

as if it didn't matter where or when they were filmed, and as if they could be nothing more than abstract, interchangeable signs of the tragedy. In particular, his outrage reached a peak with a scene that seemed to show the murder of a group of prisoners in the gas chamber, a scene that resulted from editing in the same sequence different images already available of the installations of the chambers (the gas key, the walls of the chamber) and of the prisoners queuing up or as dead bodies. But we know that there are no images of the murders inside the gas chambers (Nazis took care not to leave records of them); to invent them was, for Farocki, immoral, even though they might appear to fight for the good cause against the legacy of Nazism. "Why these insinuations? Can we only believe in what we see, even though there are no images of the event?".⁴⁷ In this restlessness, it is clear that Farocki was concerned about the relationship between images and truth, and that he wanted to position himself from within a work ethics that was ready to endure the consequences of keeping images true.

In the talk for this seminar, Farocki mentioned the material from Westerbork, and even though he did not say too much, he suggested that the shots in the train platform where the elder woman can be seen in the wheelbarrow made more justice to the deportees than no less than Resnais' film. "The deportees are more than mere instances, the images more than simple visual signs". The editing has to take into account "the singularity of each shot".⁴⁸ He also expressed another certainty: "there must be other images from the camp that have not yet been brought to light".⁴⁹ Taking the example of an aerial shot of Auschwitz recorded by the Allied aviation in 1944 that could not be recognized as evidence of the extermination camp until 1977, Farocki implies that these images do not need to be new images, but existing materials that can be seen under a different light.

As Farocki recalls in an autobiographical writing on those years, growing on this uneasiness and anger he started to organize a project, at its beginning still undefined, on the filmic genre of the images of the camps. He first organized a reading seminar, where texts such as *Remnants of Auschwitz*, by Giorgio Agamben, were read, and films such as *Night and Fog* by Resnais

⁴⁷ Farocki, "Mostrar a las víctimas", 146.

⁴⁸ Harun Farocki, "Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas (2007)", in *Harun Farocki. Otro tipo de empatía*, eds. Antje Ehmann and Carles Guerra (Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, 2016), 86-102, quotes in p. 100.

⁴⁹ Farocki, "Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas", 102.

and *Mein Kampf*, by Edwin Leiser (Sweden, 1959) were analyzed. He did it with Antje Ehmman, his partner, and with other friends who collaborated in his projects. The aim was to understand that “a filmed archive is also an archive of the ways of filming”.⁵⁰ In these encounters, the group watched the films “sequence for sequence, [...] scrolling backwards and forwards again and again”, as if they were reading a text line by line.⁵¹ He also worked these materials with his students in his seminar at the Academy of Fine Arts in Vienna. It was Resnais’ movie that seemed to define his interest in the material from Westerbork, and that led him to get in touch with Westerbork’s museum and with film historians and war historians to gather more information. Among them, Thomas Elsaesser⁵² got him in the line of the Dutch documentary *Settela, gezicht van het verleden* (1994), by Cherry Duyns, which tells the story of Aad Wagenaar’s research and his findings about Settela and Frouwke Kroon.⁵³ Farocki also looked at the diary of a prisoner, Philip Mechanicus, and at research done by a Dutch Jewish historian, Jacques Presser, who went clandestine during the war and could survive it.⁵⁴

The central problem was what to make of these images, how to interpret them, and how to show them. According to Farocki, the interpretation was difficult. In his seminar in Vienna, they asked about the suitcases of the deportees when boarding the train; about the tranquility that seemed to reign in the platform; also about other images of work but also of dancing and leisure. They stopped at some shots, selecting some images, and went on looking for background knowledge trying “to understand the motivation behind certain scenes”.⁵⁵

⁵⁰ Lindeperg, *La voie des images*, 17.

⁵¹ Harun Farocki, “Written Trailers”, in *Harun Farocki. Against Whom? Against What?*, 220-241, quote in p. 237.

⁵² In an email from October 2006, Farocki asks Elsaesser about his knowledge on the material from Westerbork and tells him he plans to do something with it (Elsaesser, “Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?”, 68).

⁵³ Most of the information that appears in Farocki’s film comes from this work, although it is not cited. There are no credits on this movie.

⁵⁴ Farocki, “Written Trailers”, 239. Farocki refers, without quoting it, to the reading of the destruction of Dutch Jewry (published in 1965 in Dutch and in 1968 in English as *Ashes in the wind. The destruction of Dutch Jewry*, London: Souvenir Books), and dedicates a long paragraph to Presser’s novel *The Night of the Girondists* (London: Harper Collins, 1992), located in Westerbork and narrated from the perspective of a Jewish teacher that works on the camp administration and makes the deportation lists. Presser’s wife was arrested and sent to Westerbork in 1943; she died in Sobibor.

⁵⁵ Farocki, “Written Trailers”, 239.

Throughout this research work on various directions and with different types of materials and approaches, the project started to take off between 2006 and 2007 as an essay-film. Farocki got funds from a Korean festival (Jeonju International Film Festival), where it was first shown in April 2007. In August of that same year the film was awarded the Silver Leopard at the Locarno Festival, and in 2009 it was aired on the German TV, although at midnight. The film soon entered the museum circuit as part of Farocki's *opera*, him being by then well recognized as a visual artist.⁵⁶

In the following pages, I would like to analyze Farocki's method to work with and through these propagandistic images, with the hypothesis that in his work procedures and ethics there are relevant guidelines and criteria for historians of education and also for educators interested in visual pedagogies. Farocki's method is to trace the images, dis-mantle them, analyze them once and again, put them in context, confront them with others, rub them against texts and other sources. For Farocki, this work has to do with finding truth in the image, not because there is an external substance that defines it but because it is through this deep and rigorous work that one can access the meanings and histories that the image carries in it, and that this is what makes it possible to sustain an ethical relationship to the image and to what it (re)presents. For the filmmaker, the link between image, truth, and reality is a persistent and central axis in his work with the Westerbork material.

The second issue that emerges from his method is that this work is not finished with the archival or historiographical research, but that it is also defined by the way in which the images are edited (*re-montage*) and exhibited, and here his role as artist and visual pedagogue becomes more important. As Antje Ehmann and Kodwo Eshun wrote, while for the art world pedagogy and didactics are almost an aberration, and saying that an image is educational is almost like an insult, "much worse than stating that an image is pornographic", Farocki seeks unapologetically to restore

⁵⁶ Farocki, "Written Trailers", 237 and 239. Among them, the exhibit "A place outside history. Microhistories and macroworlds", at the Museo Tamayo in Mexico City in 2010, included the movie as part of visual art works that reflect on authenticity and falsehood. In the presentation it is said that the works shown bring "accounts in which false identities, secret agendas, official versions and half-truths have played an active role, although usually behind the curtains, in defining some political stages and movements". See <http://museotamayo.org/exposicion/un-lugar-fuera-de-la-historia> [last accessed 9 September 2017].

an educational value for images, which he always sees as an “apparatus of pedagogy”.⁵⁷ But the education he has in mind is not the anti-Nazi reeducation of the postwar but a “pedagogy of the document”⁵⁸ that takes images off the iconic market, that seeks to cancel their instrumentalization, and makes room for them to be seen in their singularity, in their historicity. It is an “historically-oriented” visual pedagogy.⁵⁹

Which are the editing operations performed by Farocki? The starting point, he wrote in various texts, is that he “wanted the images themselves to speak”.⁶⁰ In order to do so, he had to distance himself both from the genres of melodrama and horror films. He chose to edit the images with utter sobriety:

I set out to use only this material, and not to add or cut anything from the sequences quoted. More than once, a flash appears at the beginning of the shots, as a result of the starting of the camera. Its presence indicates that this is uncut, crude material, left as it was filmed by the camera. I decided not to intervene on the editing. I wanted to present the material so as to invite one’s own reading.⁶¹

I would like to analyze these editing choices, and how they were materialized in Farocki’s film. A first principle, as the above quote makes clear, is to use only this corpus from Westerbork; that means that these images are not to be mixed or confused with other film documents (à la Resnais or, worse, Fuller), and that encountering these images demands time and duration, even if this makes the audience restless. Farocki believes that, as a reaction to the feeling that “we have seen it all”, it is better to focus on a few images and try to understand them in their singularity, seeing them again as witnesses to particular events and locating these images in history so that the audience knows what s/he is seeing.

Farocki opens up his film with a first warning: “silent movie”, a card that is followed by a long panoramic shot of the camp. Then he places other in-

⁵⁷ Antje Ehmann y Kodwo Eshun, “From A to Z (Or 26 introductions to HF)”, in *Harun Farocki. Against Whom? Against What?*, 204-217, quote in p. 206.

⁵⁸ The expression is from Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 115.

⁵⁹ Didi-Huberman, *Remontajes*, 119.

⁶⁰ Farocki, “Written Trailers”, 239.

⁶¹ Farocki, “Mostrar a las víctimas”, 146.

tertitle cards with information about the camp and the images, interspersed with stills that are given some time: rows of prisoners, interior views of the barracks with several overlapping beds. Farocki includes a question about what these images are, filmed as propaganda, and presents Breslauer as the Jewish photographer and prisoner who was behind the camera following Gemmeker's orders; some minutes later, another intertitle card informs that Breslauer was murdered in Auschwitz. The only image of Breslauer, introduced in minute 1'47", shows him full-bodied, looking through his camera, and Farocki suspends it for 5 seconds (Image 4). In relation to what he wrote about images, Farocki seems to be saying that this time he is looking through Breslauer's camera and tripod; it can also be perceived as a tribute, a *memento mori*.



Image 4. Still of Rudolf Breslauer behind the camera. Material available in Commons Wikimedia, included in Harun Farocki's film *Aufschub/Postergación* (Germany, 2007)⁶²

⁶² To the extent to which it was possible to reconstruct the available material from Westerbork, this picture of Breslauer does not seem to be part of the filmic material shot by Breslauer and Jordan, but a photograph taken during the shooting. If that were the case, this would be the only picture included in Farocki's film that was not taken from the unedited material shot for the Westerbork film, but that is still material taken in Westerbork.

With these few statements and in the very first minutes of the movie, the film stops being another “Nazi camp movie” to become the evidence of work done under Nazi pressure on human beings who were on the threshold of death. There is an economy of words and images that make the enunciation all the more efficacious: the narration gets the attention of the spectators and succeeds in unsettling sensibilities. In another moment, there is another intertitle card that says that Breslauer decided to shoot work scenes at the camp workshop in slow motion; this *ralenti* seems symptomatic of the quest to stretch out time, to postpone deportation and death. Here, too, Farocki reintroduces a body behind the camera, underscoring the aesthetic and ethical choices, and the traces that this body left on the visual records that spectators are watching.⁶³ With these filmic gestures, Farocki confirms his rejection of the economy of the “all visible”⁶⁴ in the visual iconography of the camps, and opens the space for an absence, the absence of the one who filmed. Breslauer, the murdered filmmaker, is perhaps the greatest shadow over Farocki’s film.

The decision to work solely with this corpus does not imply that the narration becomes linear; far from it, it is full of recursivity and shifts in time and settings. The panoramic shot of the camp is soon followed by the scene of a train coming from Amsterdam. The final sequence includes another train, this time the one that goes to Auschwitz and Bergen-Belsen. The camp is a space-time suspended between these trains, these travels.⁶⁵ The title of Farocki’s film also expresses this idea: *Aufschub* can be translated as “delay” and also as “relief”. To save time, put off, continue living, suspend, defer: there is no shortage of associations with this action that is, for Farocki, the key to Westerbork. This also visible in the editing choices that stretch the duration of images and suspend them, inviting the spectator to look at them once and again to go deeper in their meanings, look closer to see more, and reach their truth.

⁶³ In this repositioning of a body behind the camera, Farocki gets closer to some histories of photography inspired in anthropology. See for example Elizabeth Edwards, *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918* (Durham, NC: Duke University Press, 2012).

⁶⁴ Lindeperg, *La voie des images*, 28.

⁶⁵ This is suggested by Elsaesser, “Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?”, and by Didi-Huberman, *Remontajes*.

The second decision that Farocki took has to do with keeping the images silent. He does not editorialize the movie with a voice-over⁶⁶, nor does he add sound or music, in an open revolt against the studio music attached to so many images of the camps. “The images of Rudolf Breslauer (a Munich photographer that run with his family to Holland) were filmed by an order of the camp commander and they are silent”, writes Farocki in 2009; thus they have to stay like that. But following what was already present in the incomplete movie of 1944, Farocki chooses to include information intertitles, with white letters over a black background (in the original movie, some of which are used in *Aufschub*, the intertitles were in black letters over a white background). Following Lindeperg’s reading of the film, it can be said that in the cards and the questions that are included, Farocki points to several points of view: that of the photographer who chose what and how to shoot; that of the script writer who wanted to include some intertitle cards; that of the prisoners who wanted to work to postpone their deportation; that of the camp commander, who wanted to keep the camp as a sort of “small factory”. Lindeperg remarks that this coexistence of different points of view opens up the readings in different directions, at times in contradiction, that point to “the impossibility of reaching a decision in relation to a meaning that is constantly deferred”.⁶⁷

At any rate, Farocki never stops emphasizing the visuality that the camera constructs, at the same time witness and perpetrator. In the middle of the film, Farocki presents in the intertitle cards some speculation about the cause of the tranquility in the platform at the departure of the train to Auschwitz; he hypothesizes that maybe the presence of the camera gave some hope to the deportees –what awaited them wouldn’t be so bad, otherwise the Nazis wouldn’t be filming it. In that comment, Farocki seems to be saying to the spectator: don’t trust images, don’t be fooled by the tranquilizing presence of the camera.

The cards guide the film’s vision and structure the narration. In Farocki’s editing of the material, a suspended image is generally followed by a card that promotes another reading. For example, when the dental clinic is shown, an intertitle informs that for a while Westerbork’s hospital was

⁶⁶ Elsaesser, “Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?”, 64.

⁶⁷ Lindeperg, “Suspended Lives, Revenant Images”, 34.

the largest in The Netherlands. But soon another card appears that reads: “The clinic workers as well as the patients were all inmates, later deported and murdered”. The great part of these cards includes information that contain knowledge and call for a particular position (“The bad thing about Westerbork was that it was a transit camp”, “These film images were intended to avert this disaster [of the deportation]”).⁶⁸ There is no shortage of adjectives or feelings: there is no room for bystanders. But the cards also make some details visible, as when they alert the viewer about the barracks or the watchtower behind the football match, the yellow stars on the registrar’s office, or the smiles in women’s faces that, the spectators are told, are related to moments of self-affirmation. In several cases, images are presented before and after the cards, so as to direct the gaze. Some of the intertitles include questions or comments that introduce personal opinions (“Are these images comforting half-truths?”), or make it explicit that these images are overshadowed by others, as when one card, “The recycling work of inmates at Westerbork” is followed by an image of men peeling cables and then by another card that reads: “evokes the exploitation of the inmates own bodies at Auschwitz”. There is a dialogue text-image-text that is kept active throughout the whole movie. There is no sound but there is a telling text that makes the silence a heavy presence.

In the intertitles there is a direct appellation to the first person of the plural (“We expect other images from a camp of the German Nazis”, “From witness accounts, we know that sometimes scenes of utter desperation occurred on the platform”⁶⁹). Through these modes of address, Farocki produces a “we” that collectively watches other people’s suffering⁷⁰ but also a position “as subject who sees and knows”, in continuity with Brecht’s method, that promotes an “implicated distance” in

⁶⁸ The model for this style of intervention seems to be Brecht’s diary during the war, also conceived as a primer on war. See Bertolt Brecht, *ABC de la guerra* (Madrid: Ediciones del Caracol, 2004); there are also reminiscences of Francisco Goya’s series, “The disasters of war” (1810-1815). On this Brechtian pedagogy of images, see Georges Didi-Huberman, *Cuando las imágenes toman posición* (Madrid: Antonio Machado Libros, 2008).

⁶⁹ This is clear from Etty Hillesum’s diary and other prisoners’ accounts. See Monmany, *Ya sabes que volveré*, particularly pp. 60 and 82-83.

⁷⁰ It is interesting to confront this use of the first-person plural with what Susan Sontag wrote: “No “we” should be taken for granted when the subject is looking at other people’s pain”, in *Regarding the pain of others* (New York: Picador, 2003), 7. But Farocki does not take it for granted: he wants to produce it.

the production of knowledge about images.⁷¹ The filmmaker/narrator is not satisfied with showing the images but also needs to induce ways of seeing, questioning, thinking, feeling. The cards make it evident that Farocki does not trust images on their own but needs to surround them with words. At the same time, images have value as a path towards knowledge, and they seem necessary in order to produce knowledge of a different order; Farocki adheres to Didi-Huberman's saying that "in order to know, we must *imagine* for ourselves".⁷²

The third decision that Farocki took is related to the rhythm and the framing of the film, which are central for the kind of reading suggested by *Aufschub*. He looks for "a politics of minimal interference" so that the spectator has space to add her own words, images and memory.⁷³ Farocki does not enhance the quality of images or mask the technical problems; he does not want, as other documentaries have done in the recent past, to color the images or make them more vivid for them to achieve greater realism.⁷⁴ This "minimal interference" is not, however, negligible. On top of the continuous presence of the written cards, Farocki performs several operations on the images themselves, stopping or suspending them, making them last longer, amplifying details, showing them several times so they can be seen again under the light of other images and other words. The back and forward movements, the repetitions, and the suspended images make it possible to include in them some vital trajectories, an important act to relate differently to these signs. For example, the camp commander, Gemmeker, is shown several times, and his image is signaled with a red circle—the only time that any color appears on this black and white movie—, which is a way of making him responsible for what happened (Image 5).

⁷¹ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 119 and 175.

⁷² Didi-Huberman, *Images in spite of all*, 3.

⁷³ Elsaesser, "Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?", 67.

⁷⁴ For example, the series "Apocalypse" on WWII, produced by the French network France 2 in 2009, intervened on archival filmic material with the argument that there was a need to "amend the technical defects of that time" (quoted in Lindeperg, *La voie des images*, 31).



Image 5. Still from *Aufschub* (Harun Farocki, Germany, 2007), pointing to Albert Gemmeker, Chief Commander of the Westerbork Transit Camp

These editing operations are particularly remarkable in how Farocki reworks the two sequences that became iconic in the visual memory of the Holocaust: the one at the platform before the departure of a train to Auschwitz and Bergen-Belsen, and the close-up shot on Anna Maria Settela Steinbach. In relation to the first sequence, through an intertitle card Farocki informs the spectator that these are the only available images of the departure of trains towards the extermination camps. The interpellation is clear: look, this is a unique document of a massive genocidal process. If trains appear early in the movie, the train that departs to Auschwitz is named explicitly around the middle of the film, as if Farocki judged that by then the spectator will be able to see something different

than the usual image. When presenting the deportation train, Farocki stops the images, freezes some frames, and adds legends. For example, the wheelbarrow with the elder woman is shown again, but this time the inscription on the suitcase is amplified and the spectator gets to see what Aad Wanegaar's detailed research could discover about Frouwke Kroon. The blurred image has a legend written over it: "F o P Kroon can be read and the date 26? 82 o 92". This is one of the few times in which text is written over the archival images, words being mostly confined to the black intertitle cards. In the sequence of the deportation train, Farocki intersperses stills of amplified details of the images punctuated by a few stabbing cards:

The writing on the suitcase makes it possible to determine the
date of the film images:/
May 19, 1944/
On this day a child waved goodbye,/
a man helped close he door of a boxcar that was carrying him
away/
On May, 19 1944 a train with 691 people left Westerbork/

The images of Anna María Settela Steinbach receive a similar treatment. As in the case of the deportation train, the stills of her face are interspersed with a card that warns the viewer that this is the only close-up on a person's face that Breslauer filmed. Again, there is a gesture that points to the unique, singular character of the picture that the spectator is viewing: this image is witness to what has happened, and needs to be approached as such. The face of Settela is suspended for some seconds, to which another intertitle card follows: "in the girl's face there is an expression of deathly fear or sense of death". Soon Farocki includes a speculative thought stated in the first-person singular: "I think that is why the cameraman Rudolf Breslauer avoided any further close-ups". The "I" and the "we" are brought to play a role in the narrative, signaling that we are watching images while we are thinking, feeling, connecting to other images, thoughts, and emotions.

It is again evident that Farocki mistrusts the power of images left on their own, and that he intends to set a meaning to the girl's look and evoke a feeling that he chooses to name as a deathly fear. But what is also

remarkable is that with these comments, Farocki emphasizes the ambivalence of these records, induced by the Nazi power but also the product of the encounter, ephemeral but lasting, between the photographer-prisoner and those who were being deported that day. Thus, the crossing of looks is no longer between Settela and Eichmann, as in Leo Hurwitz' film from 1961, but between Settela and Breslauer, united in their desperation, and between Settela and the spectator, obliged to look up to the eyes of the girl for some seconds, to observe her mouth slightly open and her gaze directed towards the horizon. In this direction, it could be said that the "own reading" that Farocki promotes of Breslauer's images is in fact a reading full of marks, signs, information and opinions that lean towards some meanings, and that want to evoke particular emotions: sorrow, respect, grief, the dignity of human beings.

In his editing of the iconic images of the Holocaust, Farocki unfolds the visual pedagogy on which his work is based. Following Sylvie Lindeperg, the images in this film become palimpsests, surfaces that invite other meanings related to the collective memory of the 20th century.⁷⁵ It is clear, for Farocki, that we look at these images with other images that we have already seen, and that the visual pedagogy has to dialogue with and go deeper into this relation with these repertoires, avoiding quick looks and problematizing the spectacle of the tragedy. As Elsaesser says, Farocki's editing proposes a sort of *rewind*, a come back on the visual history of the Holocaust, in order to be able to see "raw" images and ask questions that arise from that fresh viewing and from other knowledge that is conveyed through the cards. The ethical and pedagogical standpoint of Farocki is, following Elsaesser, that

the memory of the Holocaust today not only needs to assert itself against ignorance, but also must prevail against its apparent opposite: too much knowledge. [...] What if *Respite* were proposing an "epistemology of forgetting", that is, what if it posed the question of what kind of knowledge we can derive from no longer knowing what we think we know, and by extension, what would it mean to appropriate Breslauer's ignorance, rather than his knowledge?⁷⁶

⁷⁵ Lindeperg, "Suspended Lives, Revenant Images", 34.

⁷⁶ Elsaesser, "Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?", 61.

To appropriate Breslauer's ignorance is, to some extent, to identify with who is in charge of the camera and decided what to leave on record, and who was witness and victim of the Nazis crimes. Farocki addresses the spectator so that she is set into motion, becomes active in relation of what is seen and what one learns from that, and what can be learned from knowing more about the cameras and tripods that have shaped one's own gaze. Towards the end of the film, Farocki intersperses stills from the gym class and what seem like conversations and laughs at Westerbork's workshop with cards that read: "These images are only shown rarely – perhaps to avoid giving a false impression of the camps". He then includes another card that says "These images are shown more often": the trains, the deportation. There is a sequence of cards that convey a message, a message that is very explicit but also very profound about our relationship with these images and with the knowledge they carry:

Most of the images that we know of the camps were made
after the liberation/

These are the only images that exist of the trains to the exter-
mination camps./

About one hundred trains left Westerbork/

About one hundred thousand people were deported from here/

Only this one train was filmed, on May, 19 1944

Thomas Elsaesser points out that Farocki's strategy is to give a future to the past (an idea he takes from Paul Ricoeur). The pedagogical value of repeating the past through "rewind and replay" intends "to locate the points where the past may have had —within its present— also a future, one that is not necessarily our present".⁷⁷ It could be said that Farocki succeeds in reintroducing Breslauer's breath inside the Westerbork images, trying to gain one more day, and also his attempt to "invert the course of destiny, defer the departure of the train, to keep the deportees within the community of the living".⁷⁸ Breslauer did not know that he was filming the only available images of deportations from Western Europe, but he knew that he was leaving a testimony of the histories and the suffering of those that were in front of his camera.

⁷⁷ Elsaesser, "Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting?", 67.

⁷⁸ Lindeperg, *La voie des images*, 179.

Finally, I would like to stress an obvious but important point: through his editing, Farocki creates new images. His film helps to make space for the absence, renouncing the “all visible”; as Elsaesser says, it rewinds and reiterates the images in order to make the spectator see and think about what she sees. Moreover, Farocki reintroduces the body behind the camera and the tripod; he highlights the point of view of him who ordered these images to be made (and could walk away with it, as the ending of the film implies), and of him who filmed them, Breslauer, the filmmaker-prisoner, leaving a space in-between. Through this strategy, he allows the spectator to see in these propagandistic images something else than Gemmeker or Todtmann’s intentions; Farocki reinscribes these records in the events in which they were produced, and in the space and time in which singular bodies and gazes crossed their paths. As Didi-Huberman writes in his study of *Aufschub*, Farocki teaches that “images, no matter how terrible the violence that instrumentalizes them, are not all on the side of the enemy”, and that what is needed is to “direct against the enemy’s images other images destined to return to the common good”.⁷⁹

FINAL REFLECTIONS

With this analysis, I set out to study in detail a mode of approaching propagandistic images that mobilizes tools from historiography, art, and pedagogy. From historiography, following Lindeperg and other film historians, it is clear that images have to be surrounded with their context, a context understood not as a frame that completely engulfs and fully explains the image but as a set of tensions, strategies, histories and artifacts that were present at the crossings of singular human beings and recording technologies in a particular time and space. To reconsider the history of the camera and the body that produced the images, of the modes of seeing and recording human experience, enables the researcher to go beyond stereotypes and reject the idea that images are vectors of an exterior will that defines them in their totality. It is a historiography that does not deny the absence that the image evokes, but instead wants to learn from it and with it. Of course, not all propagandistic images are as complex as the corpus from Westerbork is, nor have its dramatic weight; but many

⁷⁹ Didi-Huberman, *Remontajes del tiempo padecido*, 83.

among them carry histories and tensions that can open up similar paths for historical inquiry.

Considering art and pedagogy, Farocki's work with Nazi propaganda images gives other valuable clues. Farocki believes that knowing and taking position in front of an image is unavoidable, but this knowledge has to be grounded on seeing the image in its singularity, and on making it be seen in that way. Knowledge is in the image and in the text; *Aufschub's* black intertitle cards, well-researched, overwhelming and stabbing at times, are like captions that help read the photographs with the perspective of that which is not immediately represented, "to carry out the traversal of the visible".⁸⁰ Farocki bears an ambivalent relationship with these images, an ambivalence that has much to do with his mistrust on the strategies for propaganda and annihilation that originated them but also with his confidence that images have some power to produce knowledge and thus need to be seen differently. It is this ambivalence that allows for a different relationship to the history of images, to what they (re) present, one that is much more complex than the "*tout plein*", "all visible" of Holocaust iconography. These images are, also, the support for an act of justice towards the victims, as Lindeperg remarks:

Detached from the intentions of the film, the luminous faces of the persecuted appear before us as revenant images. This spectral effect allows an emotion to surge forth that assures the posthumous victory of these captive men, women and children placed in front of the camera at the whim of their jailor, since time can foil the designs of the conquerors, and the image, as Chris Marker observed, has the power to transform the dead into something eternal.⁸¹

This last sentence has a particular resonance in the educational realm. Maybe education, and particularly schooling, in its quest to produce a gathering between generations and temporalities through the objects and languages of culture, is equally participant of this transformation of the dead into something eternal as photography is, passing the inscriptions and records from one era to the next. But it might be said that its

⁸⁰ Lindeperg, "Suspended Lives, Revenant Images", 29.

⁸¹ Lindeperg, "Suspended Lives, Revenant Images", 34.

solidarity is not always with the victims, nor with the production of a public spectator that can raise different questions about the images. Unfortunately, the most common operations in schools do not resemble the pedagogy of stopping, rewinding, repeating, seeing anew, questioning, that Farocki suggests in his film; on the contrary, mainstream pedagogies seem to locate themselves on the side of the conquerors that Lindeperg denounces.

I come back, then, to the opening comments on post-truth and on the current impoverished state of public debate and opinion, a state that calls for questioning the role of social sciences and humanities in how we got to this point. It might be worthwhile remembering John Dewey's 1927 warning about the dangers of the control of political direction through the manipulation of public opinion and mass media, and of the reduction of the latter to regime's propaganda. Dewey was confident that social sciences, if they did not distance themselves too much from current social problems and were engaged in public education, would be able to contribute to shape a public that would be able to "locate and identify itself" in their social action, and organize and articulate the resistance against the manipulation of propaganda.⁸²

Dewey's warning is still useful to dis-assemble the propagandistic images and re-assemble them again (re-edit them, perform a *remontage*, as Didi-Huberman says and Farocki did), equipped with an ethics and a pedagogy preoccupied with truth and reality, that is, with a demand to testify to an existence, and with the intention to produce new publics. This could be a good way in which historians of education, in this post-truth era where propaganda manipulation runs rampant, can contribute to educate public spectators that "locate and identify themselves", that is, that are able to distance themselves from the inertial currents of conformity and can start organizing themselves in this present times that seem stalked by new authoritarian dangers and temptations. ■

⁸² John Dewey, *La opinión pública y sus problemas* (Madrid: Morata, 2004, originally published as *The Public and Its Problems* in 1927), 155. See Bruno Latour's contemporary reading of this anti-essentialist view of the public in "From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public", in *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, eds. Bruno Latour and Peter Weibel (Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press, 2005), 14-43.

Notes on contributor

INES DUSSEL is Senior Researcher at the DIE-CINVESTAV in México and a member of the National Researchers' System Level III. Doctor at the Dept. of Curriculum & Instruction of the University of Wisconsin-Madison; graduated in Educational Sciences in the Universidad de Buenos Aires, and MA in Social Sciences in Flacso/Argentina. She was scholarship researcher of the Spencer Foundation (USA), DAAD (Germany), CNPq (Brasil), Universidad de Buenos Aires (Argentina) and Georg-Eckert-Institut in Germany. She was awarded the Dyason Fellowship by the University of Melbourne (Australia) in 2014. Since 2017 she is Fellow of the International Academy of Education.

She directed the area of Education in Flacso/Argentina from 2001 to 2008. She has researched on history and theory of education, while her current research involves visual technologies and their links with school, especially in the digital culture, from a historical and contemporary perspective.

She has written ten books and edited four. She has published more than 150 articles and books chapters in internationally recognized publications in six languages. She is member of the Advisory Board of more than 20 journal of international quality in Latin America, Europe, Northern America and Australia; moreover, since 2016 she is Executive Editor of *International Studies in Sociology of Education*, where she has created and edited the section *Research in Translation*.

REFERENCES

- ARENDDT, Hannah. *Verdad y política* [Truth and Politics]. Barcelona: Página Indómita, 2017.
- BARTHES, Roland. "Rhetoric of the image (1964)". In *Image, Music, Text*, edited by Stephen Heath, 32-51. New York: Hill and Wang, 1977.
- BENNING, James. "May 19, 1944 and the Summer of '53". In *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, edited by Antje Ehmann and Kodwo Eshun, 35-37. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- BRECHT, Bertolt. *ABC de la guerra* [The ABC of War]. Madrid: Ediciones del Caracol, 2004.
- DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas* [The Public and its Problems]. Madrid: Morata, 2004.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Images in Spite of All. Four Photographs from Auschwitz* [trans. Shane B. Lillis]. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2008.
- *Cuando las imágenes toman posición* [When images take position]. Madrid: Antonio Machado Libros, 2008.
- *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2* [Remontages of the time suffered. The eye of history 2] Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.
- EDWARDS, Elizabeth. *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918*. Durham, NC: Duke University Press, 2012.
- EHMANN, Antje and Kodwo ESHUN. "From A to Z (Or 26 introductions to HF)". In *Harun Farocki. Against Whom? Against What?*, edited by Antje Ehmann and Kodwo Eshun, 204-217. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- ELSAESSER, Thomas. "Harun Farocki: Filmmaker, Artist, Media Theorist". In *Harun Farocki: Working on the Sightlines*, edited by Th. Elsaesser, 11-39. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2004.
- ELSAESSER, Thomas. "Holocaust Memory as the Epistemology of Forgetting? Re-Wind and Postponement in *Respite*". In *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, edited by Antje Ehmann and Kodwo Eshun, 57-68. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- FAROCKI, Harun. "Written Trailers". In *Harun Farocki. Against Whom? Against What?*, edited by Antje Ehmann and Kodwo Eshun, 220-241. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- "Mostrar a las víctimas" [To show the victims]. In *Desconfiar de las imágenes* [Mistrust the images], 133-146. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- "Las imágenes deberían testificar contra ellas mismas (2007)" [The images should testify against themselves]. In *Harun Farocki. Otro tipo de empatía* [Another type of sympathy], edited by Antje Ehmann and Carles Guerra, 86-102. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, 2016.
- FONTCUBERTA, Joan. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. [Judas' Kiss. Photography and Truth] Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- HAAN, Ido de. "Vivre sur le seuil: Le camp de Wersterbork dans l'histoire et la mémoire des Pays-Bas. Génocide. Lieux (et non-lieux) de mémoire". *Revue d'Histoire de la Shoah* 81 (2004): 37-59.
- HILLESUM, Etty. *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmocionada* [Etty Hillesum's Diary: A shaken life]. Barcelona: Anthropos, 2007.
- JABLONKA, Ivan y Annette WIEVIORKA. *Nouvelles perspectives sur la Shoah*. Paris: Presses Universitaires de France-La vie des idées, 2013.
- LATOUR, Bruno. "From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public". In *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, edited by Bruno Latour and Peter Weibel, 14-43. Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press, 2005.

- LINDEPERG, Sylvie. *Nuit et Brouillard. Un film dans l'histoire*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- “Suspended lives, Revenant Images. On Harun Farocki’s Film *Respite*”. In *Harun Farocki. Against What? Against Whom?*, edited by Antje Ehmann and Kodwo Eshun, 28-34. London: Koenig Books-Raven Row, 2009.
- *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944*. Paris: Verdier, 2013.
- LINDEPERG, Sylvie and Annette WIEVIORKA. *Univers concentrationnaire et génocide. Voir, savoir, comprendre*. Paris: Mille et Une Nuits, 2008.
- MIRZOEFF, Nicholas. *The Right to Look. A Counterhistory of Visuality*. Durham, NC & London: Duke University Press, 2011.
- MONDZAIN, Marie-José. *Image, Icon, Economy. The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary*. Palo Alto: Stanford University Press, 2005.
- MONMANY, Mercedes. *Ya sabes que volveré. Tres grandes escritoras en Auschwitz: Irène Némirovsky, Gertrud Kolmar y Etty Hillesum [You Know I Will Come Back. Three great writers in Auschwitz: Irène Némirovsky, Gertrud Kolmar and Etty Hillesum]*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.
- POOVEY, Mary. “Why Post-Factuality is So Difficult to Fight”. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no.2 (2017): 220-223.
- PRESSER, Jacques. *Ashes in the wind. The destruction of Dutch Jewry*. London: Souvenir Books, 1968.
- *The Night of the Girondists*. London: Harper Collins, 1992.
- RIZVI, Fazal and Gita STEINER-KHAMSI. “Negotiating the Post-Fact Era: A Conversation”. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no. 2 (2017): 229-235.
- SIMONS, Maarten. “Manipulation or Study: Some Hesitations About Post-Truth Politics”. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 7, no.2 (2017): 239-244.
- SONTAG, Susan. *Regarding the pain of others*. New York: Picador, 2003.

LA ESCUELA NUEVA EN IMÁGENES: FOTOGRAFÍA Y PROPAGANDA EN *THE NEW ERA* (1920-1939)*

Picturing the Progressive Education: Images and Propaganda in The New Era (1920-1939)

Sjaak Braster[§] y María del Mar del Pozo Andrés[†]

Fecha de recepción: 11/02/2018 • Fecha de aceptación: 11/03/2018

Resumen. En este artículo se aborda la labor de propaganda sobre el movimiento de la Escuela Nueva que realizó *The New Era*, la revista en lengua inglesa que fue pionera, pues comenzó a publicarse en 1920, y también la primera que se erigió en órgano de expresión de la *New Education Fellowship*, la organización que aglutinó a los educadores de todo el mundo que compartían las ideas innovadoras del movimiento.

Esta labor de propaganda se ha estudiado a partir de las imágenes que la revista publicó entre 1920 y 1939. A través de una metodología que combina el análisis de contenido y la *grounded theory* identificamos una serie de categorías que relacionamos con los grandes ideales de la Escuela Nueva. Consideramos, como punto de partida, que aquellas ideas y prácticas escolares que la revista visibilizó más —es decir, de las que publicó más imágenes— fueron aquellas con las que pretendía construir en la opinión pública un imaginario de la Escuela Nueva.

Las seis ideas en torno a las que hemos organizado el discurso visual construido por esta revista son: coeducación, actividad, libertad, contacto con la naturaleza, paidocentrismo, e individualización *vs* socialización. De cada una de ellas hemos cuantificado el número de imágenes que se publicaron, diferenciadas por países y por períodos temporales. A partir del análisis cuantitativo, hemos tratado de explicar las pautas generales y los rasgos excepcionales, para concluir presentando las características más

* Este artículo ha sido posible gracias a la financiación concedida al proyecto I+D «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)» [EDU2014-52498-C2-1-P], subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

[§] Department Public Administration and Sociology, Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam. PO Box 1738, 3000 DR Rotterdam. Países Bajos. braster@essb.eur.nl

[†] Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Alcalá., Aulario María de Guzmán, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. España. mar.pozo@uah.es

destacables del discurso iconográfico sobre la Nueva Educación que construyó y divulgó *The New Era*.

Palabras clave: Escuela Nueva; *The New Era*; Propaganda pedagógica; Fotografía

Abstract. *In this article we analyse the propaganda work done by the journal The New Era for divulging and popularising the progressive education movement. The review started in 1920, so it was the first in transmitting the ideas of this movement, and also the first English language journal that became the channel of expression of the New Education Fellowship, for divulging the innovative ideals in the Anglo-saxon countries.*

We have studied the propaganda work from the images that the journal has published between 1920 and 1939. As a research method we have chosen a combination of content analysis and a grounded theory approach. We have identified a list of categories that are connected with the characteristics of new or progressive education. We have considered as starting point that all the ideals and school practices made more visible by the journal, i.e., the ones that were shown in many images, were those used for building a public image of the New Education.

We have organized the visual discourse built by The New Era around six ideas: coeducation, activity, freedom, nature, child-centered, and individualization versus socialization. We have quantified the number of images that were published in connexion with everyone of these ideas, making comparisons between spaces and times. The quantitative analysis has allowed us to explain general patterns and exceptional features. Finally, we present the most remarkable characteristics of the iconographical discourse about the New Education that was built and propagated by The New Era.

Key Words: *Progressive Education; The New Era; Pedagogical propaganda; Photography*

INTRODUCCIÓN: PROPAGANDA PEDAGÓGICA Y ESCUELA NUEVA

La inclusión en un título del término «propaganda» suele ser una apuesta arriesgada, porque posiciona al lector, *a priori*, sobre el contenido del texto, que presupone narrará algún acontecimiento histórico en el que se intentó manipular a las masas para dirigir las en unas determinadas líneas políticas e ideológicas, utilizando técnicas que, como mínimo, ocultaron o falsearon la información. Este posicionamiento inicial es debido a las connotaciones negativas que la palabra «propaganda» empezó a tener después de la Primera Guerra Mundial; y ese significa-

do desfavorable no hizo sino aumentar al acabar la Segunda, cuando se fueron conociendo las tropelías que los jerifaltes nazis habían realizado y clasificado como propagandísticas.

Sin embargo, este concepto tuvo un significado bastante neutral hasta finales del siglo XIX, que se derivaba de su etimología latina, y que se entendía como la propagación de una doctrina o práctica determinadas. Con este sentido, por ejemplo, introdujeron los institucionistas¹ españoles el término «propaganda pedagógica» al menos desde 1894, dándole incluso un carácter de movimiento en 1913, con el que se pretendía llevar a cabo una amplia campaña de divulgación educativa para concienciar a la opinión pública sobre los problemas de enseñanza y ganarse su apoyo para comenzar la tarea de renovar culturalmente España desde arriba.²

La I Guerra Mundial introdujo un nuevo concepto de propaganda, en el que la imagen visual se utilizó como medio de comunicación de mensajes persuasivos a través de nuevos soportes tecnológicos, como el cine o el cartelismo político. También fue el primer escenario en el que se emplearon técnicas modernas, recogidas de las Ciencias Sociales, de control de la opinión pública, especialmente por parte de los aliados. La comprensión, acabada la guerra, de los mecanismos de manipulación utilizados por los gobiernos, unida a la práctica sistemática de denominar «propaganda» a las comunicaciones enemigas, hicieron que el término adquiriese un significado negativo, que aún se endureció mucho más después de su asociación con las prácticas despóticas de los regímenes stalinista y nazi.³

Es justamente en los años veinte cuando algunos publicistas pioneros intentaron encarrilar el concepto por sus tradicionales derroteros neutrales, insistiendo mucho en una definición muy cercana a la de información, de manera que caracterizaron a la propaganda como un mecanismo de diseminación de ideas a gran escala, como un esfuerzo organizado de divulgar creencias y doctrinas particulares. En esta línea, Edward Louis

¹ Denominamos institucionistas a aquellas personas afines a la Institución Libre de Enseñanza.

² Rafael Altamira, *Exigencias de la propaganda pedagógica* (Madrid: Tipografía «La Itálica», 1913) y Rafael María de Labra, *Discurso pronunciado el día 11 de noviembre de 1913 en el Ateneo de Madrid, con motivo de la apertura de las Cátedras* (Madrid: Est. Tip. de Fortanet, 1913), 6-9.

³ Colin Moore, *Propaganda Prints. A History of Art in the Service of Social and Political Change* (London: A&C Black Publishers Limited, 2010), 7-8, y Stanley Newcourt-Nowodworski, *La propaganda negra en la Segunda Guerra Mundial* (Barcelona: Algaba Ediciones, 2006).

Bernays, un austriaco sobrino de Freud y a quien se considera inventor de la teoría de la propaganda, razonó en su obra seminal, publicada en 1928, que denominaba «moderna propaganda» a la práctica de crear imágenes en las mentes de millones de personas para conectarlas con una idea, empresa o grupo, y que la legitimidad de este esfuerzo venía marcada por el valor de la obra que se quería difundir y por la corrección de la información utilizada en su difusión.⁴

En este contexto de descubrimiento de la opinión pública, el primer interrogante de este artículo es averiguar si los protagonistas del movimiento pedagógico mundial surgido en los años veinte, el que en España denominamos Escuela Nueva y que en los países anglosajones se conoció como «New Education» o «Progressive Education», fueron conscientes de la importancia de utilizar las modernas técnicas propagandísticas para difundir sus mensajes pedagógicos a gran escala. Es prácticamente un interrogante retórico, pues la abundante literatura publicada en los últimos años sobre este movimiento con propósitos desmitificadores muestra la vocación propagandística de sus primeras y más conocidas figuras. El hecho de que Maria Montessori ya impulsase películas documentales sobre sus métodos, que presentó ante grandes audiencias en Gran Bretaña y Estados Unidos a comienzos de los años diez,⁵ y el hecho de que su ejemplo fuera seguido por Decroly⁶ y por muchos otros en los años veinte, justifican la afirmación de Ferrière de que «les films d'Éducation nouvelle ont foisonné» en todos los Congresos Internacionales de Educación Nueva desde 1929.⁷

Como es bien sabido, la Escuela Nueva fue un movimiento transnacional, impulsado a partir de la celebración del primer Congreso Internacional de Educación Nueva en Calais (1921),⁸ durante el cual se produjo

⁴ Edgard L. Bernays, *Propaganda* (New York: Horace Liveright, 1928), 20-25.

⁵ Gerald L. Gutek y Patricia A. Gutek, *Bringing Montessori to America. S.S. McClure, Maria Montessori and the Campaign to Publicize Montessori Education* (Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016), 132 y 141.

⁶ Angelo Van Gorp, «The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within», *Paedagogica Historica* 47, no. 4 (2011): 507-523.

⁷ Adolphe Ferrière, «La formation des Maîtres à l'aide du cinéma», *Pour l'Ère Nouvelle* XIII, no. 100 (1934): 197.

⁸ Jean-François Condette y Antoine Savoye, «Une éducation pour l'ère nouvelle, le congrès international d'éducation de Calais 1921», *Études Sociales* 163 (2016): 43-79.

la creación de la *New Education Fellowship* (NEF), que fue el *network* en el que se integraron aquellos educadores que creían en una educación centrada en la personalidad infantil.⁹ En su fundación intervinieron tres figuras, el suizo Adolphe Ferrière, la alemana Elizabeth Rotten y la británica Beatrice Ensor. Esta última aportó las raíces institucionales de la NEF, la *Theosophical Fraternity in Education* que había contribuido a establecer en 1915, en medio del horror de la I Guerra Mundial, llevada por la idea de que el conflicto bélico hubiera podido evitarse con una educación diferente.¹⁰ Ensor pensaba que la nueva educación podía cambiar el mundo, pero no con medidas legislativas, sino «changing public opinion and the hearts and minds of men and women»,¹¹ es decir, con una acción de propaganda tal y como la entendían los intelectuales de la posguerra.

A Ensor se la identificó en su país como una «super woman» entregada a realizar el «propaganda work» de la NEF, que se entendía como «to spread ideals in teaching that would make future hostilities unthinkable». Muchas fueron las actividades propagandísticas —entendidas como de divulgación pedagógica entre la opinión pública y entre los profesionales de la educación— que Beatrice Ensor realizó a lo largo de su vida; entre

⁹ Celia M. Jenkins, «The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship, 1920-1950» (Tesis doctoral, Universidad de Londres, 1989); Celia Jenkins, «New Education and its emancipatory interests (1920 - 1950)», *History of Education* 29, no. 2 (2000): 139-151; Margaret H. White, «The New Education Fellowship: An international community of practice», *New Era in Education* 82, no. 3 (2001): 71-75; Kevin J. Brehony, «From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited», *History of Education* 30, no. 5 (2001): 413-432; Kevin J. Brehony, «A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938», *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 733-755; Laurent Gutierrez, «La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939)», *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* 45 (2009): 29-41 y Joseph Watras, «The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education», *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.

¹⁰ Sylvain Wagnon, «Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)», *REHMLAC+* 9, no. 1 (2017): 146-180; Sue C. Middleton, «New Zealand Theosophists in "New Education" networks, 1880s-1938», *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57, y Maxwell D. Lawson, «The New Education Fellowship: The Formative Years», *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28. Beatrice Ensor identificaba de tal manera la *Theosophical Fraternity in Education* con la NEF que, en 1937, durante la sesión inaugural de su VII Congreso, celebrado en Cheltenham (Gran Bretaña), afirmó sin ambages que fundó la NEF en 1915, en medio de la Gran Guerra, inspirada sobre todo por el deseo de encontrar nuevos métodos para prevenir conflictos en el futuro. «Seventh World Conference of New Education Fellowship», *Cheltenham Chronicle and Gloucestershire Graphic*, 8 de Agosto de 1936.

¹¹ «Education Ideals. Lecture to Teachers at Portsmouth», *Portsmouth Evening News*, 17 de Noviembre de 1921.

ellas su trabajo como conferenciante y embajadora de la Escuela Nueva en diversas partes del mundo, su papel como organizadora del «educational tourist traffic»,¹² y su participación en los congresos bianuales de la NEF.¹³

Sin embargo, su gran aportación fue la publicación de la revista *The New Era* desde enero de 1920, como órgano de expresión de la *Theosophical Fraternity*. Cuando se creó la NEF en julio de 1921, Ensor cedió su *magazine* para la divulgación del movimiento de la Escuela Nueva en los países de lengua inglesa. Esta publicación sirvió de ejemplo para la versión en lengua francesa, *Pour l'Ère Nouvelle*, que vio la luz en enero de 1922, dirigida por Adolphe Ferrière; y para la versión en alemán, *Das Werdende Zeitalter*, editada, también desde 1922, por Elisabeth Rotten. Estas tres revistas se convirtieron en las fuentes principales de divulgación del movimiento de la Escuela Nueva ante las audiencias europeas de educadores e interesados; además, sus suscriptores se convertían automáticamente en miembros de la NEF. Edward Bernays señaló en 1928 que las reuniones públicas ya no eran unos mecanismos de propaganda tan eficaces como cincuenta años antes; sin embargo, las revistas le parecían un medio ideal, porque podían seleccionar su material deliberadamente, «in accordance with a continuous policy», y por eso «tends rather to become a propagandist organ, propagandizing for a particular idea».¹⁴ Desde luego, en la abundante literatura existente sobre *Pour l'Ère Nouvelle* se ha subrayado con frecuencia su carácter militante y propagandístico.¹⁵ Con ese mismo «propagandist character» definió la propia Beatrice Ensor a su revista, *The New Era*, en 1934, aunque evidentemente le daba un significado muy particular a la expresión, pues ligaba este rasgo al escaso número de suscriptores.¹⁶ *Das Werdende Zeitalter* se vio obligada a

¹² «She Pulls the Strings» y «Plans for Professors», *Birmingham Daily Gazette*, 19 de Julio de 1932.

¹³ Brehony, «A new education for a new era», 733-755.

¹⁴ Bernays, *Propaganda*, 153.

¹⁵ Daniel Hameline, «Les premières années de *Pour l'Ère nouvelle*: militantisme et propagande?», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 35, no. 4 (2002): 34-35. Ver también, Béatrice Haenggeli-Jenni, «*Pour l'Ère Nouvelle*: une revue carrefour entre science et militance (1922-1940)» (Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, 2011); Béatrice Haenggeli-Jenni, «“Savoirs” constitués et programmes scolaires: débats au cœur de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940)», *Recherches & Éducatives* 4 (2011): 13-25; y Béatrice Haenggeli-Jenni y Rita Hofstetter, «*Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940). La science convoquée pour fonder une “Internationale de l'Éducation”», *Carrefours de l'Éducation* 31 (2011): 137-159.

¹⁶ Steffi Koslowski, *Die New Era der New Education Fellowship: Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik in 20. Jahrhundert* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013), 159.

desaparecer en 1932, porque sus contenidos chocaban frontalmente con los mensajes que imponían ese gran propagandista que era el régimen nacional-socialista.¹⁷

Este artículo pretende estudiar el *corpus* pedagógico que divulgó uno de los tres órganos de expresión del movimiento de la Escuela Nueva, *The New Era*, pero analizando exclusivamente su acervo de imágenes. Es decir, intentamos descubrir cómo se representaron iconográficamente los treinta principios de la Nueva Educación que Ferrière presentó con una estructura enumerativa propia de una narrativa convencional,¹⁸ para detectar los aspectos del discurso lingüístico que se visibilizaron o se invisibilizaron en el discurso visual. Partimos de la hipótesis inicial de que aquellas prácticas escolares que la revista visibilizó más fueron aquellas con las que pretendía construir en la opinión pública un imaginario de la Nueva Educación.

La historiografía educativa reciente ha mostrado gran interés por analizar los registros iconográficos del movimiento de la Escuela Nueva. Joseph Coquoz demostró cómo sus representantes utilizaron las imágenes muy conscientemente para representar la ruptura con la denominada «escuela tradicional».¹⁹ Francisca Comas y Bernat Sureda concluyeron que los enfoques metodológicos innovadores ensayaron su propia iconografía, así como una nueva gramática gráfica. En ella se mostraba un imaginario concentrado en los aspectos de la autonomía infantil, la capacidad del niño para aprender y asimilar valores sin presiones externas, la libertad como una herramienta educativa fundamental, la importancia del ejercicio físico y el juego y la intervención discreta del maestro.²⁰ Catherine Burke y Ian Grosvenor mencionaron cinco elementos definitorios de la que caracterizaron como «the progressive image in the history of education»: posición marginal del maestro, niño solo y concentrado, cuerpos con variedad de expresiones y en movimiento, infancia produc-

¹⁷ Dietmar Haubfleisch y Jörg-Werner Link (eds.), *Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau)* (Bonn: Archiv der Arbeiterjugendbewegung, 1994).

¹⁸ Adolphe Ferrière, «L'école nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles», *Pour l'Ère Nouvelle* 4, no. 15 (1925): 2-8.

¹⁹ Joseph Coquoz, «Un modèle suisse "d'École active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 369-388.

²⁰ Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García, «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.

tora de arte, y actividades de talleres en entornos grupales.²¹ Richard Aldrich, encontró tres rasgos propios de los planteamientos paidocéntricos en la educación británica: ubicación de las escuelas; uso de los espacios abiertos y utilización de métodos activos de enseñanza y aprendizaje en los que se combinaba el trabajo individual y en grupo.²²

En el único trabajo existente hasta la fecha sobre *The New Era* se incluye un breve acercamiento iconográfico, abogándose por la necesidad de realizar en el futuro un análisis serial de todas las imágenes publicadas.²³ Éste es precisamente el enfoque metodológico que hemos escogido en este artículo, por creerlo el más adecuado para responder a los interrogantes planteados.

MÉTODOS DE ANÁLISIS DE IMÁGENES EN *THE NEW ERA*

Las tres revistas que se convirtieron en los órganos de expresión de la NEF fueron los instrumentos más consistentes y persistentes para propagar las ideas pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva. La versión francesa, *Pour l'Ère Nouvelle*, a pesar de su larga trayectoria (1922-1947), quedó fuera de nuestro estudio porque apenas incluyó imágenes en ningún momento de su historia. La versión alemana, *Das Werdende Zeitalter*, sí que recogió una selección representativa de dibujos y fotografías, pero sólo se publicó en la década 1922-1932, una etapa muy corta, lo que impide realizar un análisis serial en un periodo continuado. La versión inglesa, cuyo título completo en sus orígenes fue *Education for the new era. An international quarterly magazine for the promotion and reconstruction in education*, se constituyó en la fuente que nos permitía responder al interrogante planteado en esta investigación.

El periodo analizado, desde el primer número de enero de 1920 hasta el de diciembre de 1939, que marcó el comienzo de la II Guerra Mundial, abarca veinte años, lo que nos permitió establecer dos ejes comparati-

²¹ Catherine Burke y Ian Grosvenor, «The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools», *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 159-163.

²² Richard Aldrich, «The Plowden report, 1967: A visual study in primary school location, space and learning». Comunicación presentada en ISCHE XX, Universidad de Lovaina, Bélgica, 1998.

²³ Koslowski, *Die New Era*, 285-292.

vos: el tiempo, buscando diferencias entre las décadas de los años veinte y los años treinta; y los espacios, pues las fotografías publicadas no se circunscribían solamente a Gran Bretaña, sino que incluían Estados Unidos, Francia, Alemania y muchos otros países, entre ellos España, bien que con una representación casi testimonial. Nuestra base de datos se construyó a partir de todas las imágenes aparecidas en los veinte volúmenes de la revista, un total de 944, de las cuales excluimos, conscientemente, un grupo muy escaso y frecuentemente repetido de ilustraciones de edificios escolares que acompañaban los anuncios publicitarios de internados y colegios privados considerados como escuelas nuevas. El contexto de las imágenes se reconstruyó a partir de los pies y leyendas explicativas, y de los diálogos establecidos con los textos de los artículos en los que se insertaron la mayoría de las fotografías.

El método de investigación elegido para estudiar el archivo visual así construido fue una combinación de análisis de contenido²⁴ y de *grounded theory*²⁵ —enfoque traducido al castellano, de forma muy inadecuada a nuestro parecer, como «teoría fundamentada»—. El análisis de contenido es una técnica que se utiliza habitualmente para estudiar imágenes,²⁶ siendo especialmente apropiada para trabajar con largas series iconográficas. A continuación, enumeraremos y describiremos los pasos que hemos seguido para analizar nuestra base de datos visual:

1) Localización y acceso a todos los números de *The New Era* de los años 1920-1939. La colección completa puede consultarse en el archivo y la biblioteca del Institute of Education de Londres. Revisamos también la misma colección en la Koninklijke Bibliotheek de La Haya, a partir de la primera fecha disponible, enero de 1923, pues las facilidades de publicación de imágenes en esta segunda institución eran considerablemente más generosas.

²⁴ Klaus Krippendorff, *Content analysis: An introduction to its methodology* (London: Sage, 2004).

²⁵ Anselm Strauss y Juliet M. Corbin, «Grounded theory methodology: An overview», en *Handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Thousand Oaks: Sage, 1994), 273-285.

²⁶ Philip Bell, «Content analysis of visual images», en *Handbook of visual analysis*, eds. Theo Van Leeuwen y Carey Jewitt (London: Sage, 2001), 10-34; Annkatrin Bock, Holger Iserman y Thomas Knieper, «Quantitative content analysis of the visual», en *The Sage Handbook of visual research methods*, eds. Eric Margolis y Luc Pauwels (London: Sage, 2011), 265-282, y Gillian Rose, *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (London: Sage, 20164).

2) Realización de fotografías de todas las imágenes, incluyendo sus títulos, pies y leyendas u otros fragmentos textuales relevantes. El número de imágenes recopiladas fue de 944; el de páginas fotografiadas con imágenes y texto fue de 1064.

3) Descripción de todas las imágenes con palabras clave inspiradas por los treinta principios de la Escuela Nueva enunciados por Ferrière (códigos abiertos).

4) Introducción de todos los códigos abiertos en un archivo de datos SPSS, etiquetándolos de acuerdo con tres variables nominales que denominamos contenido, pie de foto y contexto.

5) Comparación constante de los códigos abiertos para llegar a establecer un conjunto limitado de códigos axiales.

6) Entrada de todos los códigos axiales como variables nominales en nuestro archivo de datos SPSS.

7) Análisis de las relaciones bivariadas entre las variables nominales en unas tablas cruzadas, incluyendo el cálculo del nivel de significación estadística de esas relaciones con las pruebas Chi-cuadrado.

8) Establecimiento de las relaciones multivariantes entre las variables nominales mediante un análisis de correspondencia múltiple.²⁷ Éste fue realizado usando el programa estadístico HOMALS, desarrollado por el Departamento de Teoría de Datos de la Universidad de Leiden (Países Bajos).²⁸

La codificación abierta y la codificación axial nos permitió establecer la siguiente lista de variables nominales:

1) *Género*, con las categorías: (a) un niño solo; (b) una niña sola; (c) varios niños; (d) varias niñas; (e) mezcla de sexos.

2) *Desnudez*, con las categorías: (a) al menos un niño/a completamente desnudo; (b) al menos un niño/a con los pies, el pecho y/o las extre-

²⁷ Se ha utilizado esta técnica para descubrir pautas entre códigos ligados con imágenes en los siguientes artículos: Sjaak Braster, «Educational change and Dutch classroom photographs: A qualitative and quantitative analysis», en *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, eds. Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés (Brussels: Peter Lang, 2011), 21-37, y Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica* 51, no. 4 (2015): 455-477.

²⁸ Giovanni Di Franco, «Multiple correspondance analysis: one only or several techniques?», *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 50, no. 3 (2016): 1299-1315.

midades desnudas; (c) todos los niños/as están completamente vestidos, incluyendo algún tipo de calzado.

3) *Felicidad*, con las categorías: (a) al menos un niño/a está riendo —sus dientes son visibles—; (b) al menos un niño/a está sonriendo —sus dientes no son visibles—; (c) todos los niños/as presentan expresiones serias.

4) *Docente*, con las categorías: (a) posición dominante —activo, al mando—; (b) posición marginal —pasivo, apenas visible—; (c) ausente.

5) *Individualidad*, con las categorías: (a) individual —los niños/as trabajan, juegan o actúan solos, pero también incluye los objetos materiales que son el resultado del trabajo individual—; (b) social —al menos dos niños interactúan entre sí, o niños interactúan con adultos, o niños y adultos aparecen cooperando en un proyecto colectivo, u objetos materiales como producto del trabajo en grupo—.

6) *Actividad*, con las categorías: (a) las denominadas tres R's en el mundo anglosajón —lectura, escritura y cálculo—; (b) trabajos manuales; (c) danza, música y teatro; (d) juego libre; (e) jardinería, cuidado de animales; (f) ciencias; (g) educación física, gimnasia, deportes y otras actividades relacionadas con el cuerpo.

7) *Espacio*, con las categorías: (a) dentro —del aula o de un edificio—; (b) fuera —de la escuela, al aire libre—.

8) *Tiempo*, con las categorías: (a) 1920-1924; (b) 1925-1929; (c) 1930-1934; (d) 1935-1939.

9) *Lugar*,²⁹ con las categorías: (a) Gran Bretaña; (b) Estados Unidos; (c) Francia; (d) Alemania; (e) todos los demás países. Muchas de las imágenes en *The New Era*, exactamente 652 de las 944, se pueden ubicar en un país específico. Hemos podido rastrear 34 naciones diferentes, pero sólo de las mencionadas como categoría independiente se pudo encontrar un número de imágenes significativo y que permitiese la realización de comparaciones intranacionales.

²⁹ Sobre las diferencias entre lugar y espacio ver Marjolein Selten y Fleur van der Zandt, «Space vs. Place». http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space_vs._place (consultado el 31-12-2017).

CARACTERÍSTICAS Y TEMÁTICA DE LAS IMÁGENES PUBLICADAS EN *THE NEW ERA*

Una primera aproximación al estudio iconográfico de *The New Era* requiere realizar una descripción de los tipos de imágenes publicadas en la revista en el periodo estudiado. Los resultados quedan expuestos en la Tabla 1. Hemos agrupado el número total de las 944 imágenes en cuatro categorías. La más numerosa es la de fotografías: el 76,3% de las imágenes publicadas se incluye en este grupo. También se puede encontrar una representación apreciable de dibujos: un 15,9% de toda la producción iconográfica se encuadraría en este género. Las pinturas o cuadros sólo representan un 5,9% del total, mientras que la presencia de gráficos, tablas y mapas, con un 1,9% del total, es casi inapreciable.

Tabla 1. Tipos de Imágenes publicadas en *The New Era* (1920-1939), diferenciadas por periodos temporales

Tipo de Imagen	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Dibujo	8 17,4%	26 13,8%	70 13,3%	46 24,9%	150 15,9%
Pintura	19 41,3%	23 12,2%	8 1,5%	6 3,2%	56 5,9%
Fotografía	19 41,3%	137 72,9%	432 82,3%	132 71,4%	720 76,3%
Gráfico/Tabla/Mapa	0 0,0%	2 1,1%	15 2,9%	1 0,5%	18 1,9%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-cuadrado = 157,8; df = 9; p < .001

El análisis de la producción iconográfica por periodos temporales arroja los siguientes resultados. En la primera etapa, 1920-1924, se publicaron muy pocas imágenes. Alrededor del 40% de estas fueron reproducciones de cuadros, generalmente realizadas por alumnos; mientras que otro 40% eran fotografías de escuelas, clases y retratos de educadores muy conocidos. En las siguientes etapas el número de fotografías se incrementó notablemente, hasta llegar a constituir el 70 u 80% del total

de la producción iconográfica de la revista. El número de dibujos, también creados casi en su totalidad por alumnos, experimentó un aumento relativo en el periodo 1935-1939.

Una gran parte de las imágenes, el 95,9%, fue impresa en blanco y negro. Las imágenes en color aparecieron fundamentalmente en la etapa 1920-1924 (23,9%) y siguieron presentes entre 1925 y 1929 (12,8%), pero en el siguiente decenio desaparecieron completamente de la revista, que demostró con esta ausencia la mella que en ella hizo la crisis económica de 1929.

Otro elemento de análisis es el del tamaño de las imágenes (Tabla 2). A lo largo de los años, el número de imágenes que ocupaban una página completa tendió a decrecer, mientras que se incrementaron las de pequeño tamaño, menos de la mitad de una página. Fue en la etapa 1930-1934 cuando se imprimió el mayor número de imágenes (N=525), y más de la mitad de ellas (52,2%) eran grandes, es decir, ocupaban gran parte de una página o incluso la página completa. Por el contrario, en el quinquenio 1935-1939 el número de imágenes decreció (N=185), al igual que sus dimensiones; la mayoría de ellas eran de un tamaño medio (59,5%) o pequeño (12,4%).

Tabla 2. Tamaño de las imágenes en *The New Era* (1920-1939), diferenciadas por periodos temporales

Tamaño de la imagen	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Pequeño	0 0,0%	21 11,2%	29 5,5%	23 12,4%	73 7,7%
Mediano	21 45,7%	53 28,2%	205 39,0%	110 59,5%	389 41,2%
Grande	21 45,7%	84 44,7%	274 52,2%	46 24,9%	425 45,0%
Página completa	4 8,7%	30 16,0%	17 3,2%	6 3,2%	57 6,0%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-cuadrado = 101,6; df = 9; p < .001

En un acercamiento inicial a los datos cuantitativos, observamos que aparecen tres contenidos iconográficos en *The New Era* claramente objetivos: imágenes de edificios escolares, paisajes y retratos de los representantes más conocidos del movimiento de la Nueva Educación (Tabla 3). En general, ninguno de estos tres temas tuvo mucha importancia, salvo una excepción significativa y muy presente en la primera década de la revista, la de los retratos de los héroes de la Nueva Educación.

Tabla 3. Temáticas de las imágenes en *The New Era* (1920-1939), diferenciadas por periodos temporales

Temáticas	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Edificios	4 8,7%	19 10,1%	23 4,4%	5 2,7%	51 5,4%
Paisajes	1 2,2%	6 3,2%	6 1,1%	0 0,0%	13 1,4%
Retratos de adultos	2 4,3%	32 17,0%	44 8,4%	3 1,6%	81 8,6%
Niños activos	10 21,7%	64 34,0%	288 54,9%	95 51,4%	457 48,4%
Producciones de la infancia	29 63,0%	67 35,6%	164 31,2%	82 44,3%	342 36,2%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-cuadrado = 82,3; df = 12; p < .001

Edward Bernays estableció que uno de los poderosos mecanismos de propaganda era «the vivid dramatization of personality», y que las figuras públicas debían estudiar muy bien qué imagen querían transmitir de sí mismoas en relación con sus objetivos.³⁰ De ahí el interés de analizar qué representantes de la Escuela Nueva fueron los elegidos para aparecer en las páginas de *The New Era*.

³⁰ Bernays, *Propaganda*, 156-157.

El primer retrato que publicó la revista, en 1923, reunió todas las características objetivas de las imágenes que se deseaban destacar, pues se imprimió en tamaño grande y en papel satinado. La figura representada era Harold Baillie-Weaver, el Presidente de la NEF y Secretario General de la rama inglesa de la Sociedad Teosófica entre 1916 y 1921. La segunda personalidad cuyo retrato apareció en *The New Era*, en 1924, fue el famoso psicólogo Carl Gustav Jung. Y el tercer personaje que ocupó sus páginas, en 1925, fue George S. Arundale, quien, junto con Beatrice Ensor, había contribuido a fundar la *Theosophical Fraternity in Education* en 1915. La propia Ensor, creadora y editora de *The New Era*, publicó su retrato en la revista por primera vez en 1925, en gran tamaño. A lo largo de estos veinte años, incluyó cuatro fotografías suyas. En ellas aparece en el centro de la imagen, rodeada por otros iconos del movimiento de la Nueva Educación, casi siempre varones.

Ahora bien, el personaje que, sin duda, apareció retratado en más ocasiones en *The New Era* —cinco veces para ser precisos— fue el Premio Nóbel de Literatura Rabindranath Tagore, nombrado primer rector de la Universidad Nacional de la India, una institución promovida por un grupo de teósofos, incluido George S. Arundale. La escuela fundada por Tagore, Santiniketan, fue también la primera escuela nueva cuya fotografía recogió la revista, en 1924; una imagen que, además, se reprodujo en más ocasiones a lo largo de los años (Imagen 1). Por lo tanto, podemos afirmar que Rabindranath Tagore fue la personalidad escogida por *The New Era* como icono y símbolo de la Nueva Educación. La construcción que esta publicación hizo del literato y educador hindú como la figura icónica de su movimiento puede explicarse por varias razones. La primera, desde luego, es la estrecha relación que la familia Tagore mantuvo con la Sociedad Teosófica.³¹ La segunda fue el descubrimiento súbito que los espiritualistas —y los teósofos y muchos pioneros de la NEF lo eran— hicieron de Oriente como un tesoro espiritual, y su necesidad de convertir a la India en el corazón místico del mundo.³² La tercera conecta con el propio Tagore y su cambio de identidad tras el viaje a Londres en 1912, cuando empezó a escribir directamente en inglés y a postularse

³¹ Mriganka Mukhopadhyay, «The Occult and the Orient. The Theosophical Society and the Socio-Religious Space in Colonial India», *Presidency Historical Review* 1, no. 2 (2015): 9-37.

³² Isaac Lubelsky, *Celestial India: Madame Blavatsky and the Birth of Indian Nationalism* (Oakville, CT: Equinox Publication, 2012).

como el nexo de unión entre Oriente y Occidente, considerándose uno de esos «poets and prophets» llamados a construir una modernidad global basada en la comunicación y el diálogo entre ambos mundos, buscando las raíces espirituales comunes.³³ Los grupos teosóficos le ayudaron en su *mise-en-scène* de ese rol de apóstol transnacional divulgando fotografías como la que aparece en la Imagen 1, que cultivaban la fantasía oriental, y que se insertaban en textos en los que Tagore exponía sus ideales pedagógicos, que eran muy similares a los de la NEF. Es curioso que la fotografía elegida se contraponga a todos los principios educativos de la Escuela Nueva, mostrando al maestro en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los alumnos realizando disciplinadamente un ejercicio propio de la escuela tradicional. El culto al héroe fue el mensaje dominante en esta fotografía, en la que sólo los árboles que constituyen el telón de fondo nos sugieren la cercanía con la naturaleza tan predicada por Tagore.

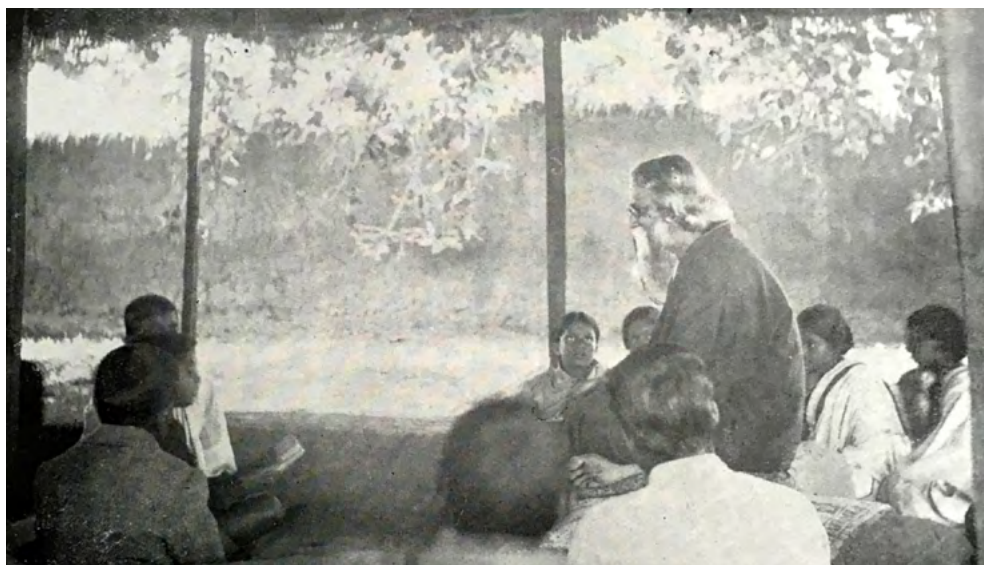


Imagen 1. Rabindranath Tagore en su escuela Santiniketan en Bolpur, India
Fuente: «The Poet as Schoolmaster», *The New Era* 4 (1924): 84.

³³ Michael Collins, «History and the Postcolonial. Rabindranath Tagore's Reception in London, 1912-1913», *The International Journal of the Humanities* 4, no. 9 (2007): 71-83, y Daniel Laqua, «Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order», *Journal of Global History* 6, no. 2 (2011): 231.

A partir de Santiniketan *The New Era* mostró muchas imágenes de escuelas nuevas, que, generalmente, aparecían fotografiadas sólo en una ocasión. Sin embargo, algunos centros obtuvieron más publicidad que otros, cuantificando ésta por el número de veces que sus imágenes fueron expuestas en la revista (Tabla 4). Las escuelas con más fotografías publicadas fueron las del suburbio de Winnetka, USA (N=16); la Odenwaldschule de Alemania (N=14); la Maison des Petits, Suiza (N=11) y la Francis Parker School de Chicago, USA (N=9). Lo más destacable de estos datos es la constatación de que la revista *The New Era*, publicada en Gran Bretaña y con editores ingleses, mostró más imágenes de escuelas extranjeras que nacionales. No por casualidad, Frensham Heights en Farnham, es el centro británico del que se divulgó el mayor número de fotografías (N=8). Su directora era Beatrice Ensor, que también era la editora de *The New Era*.

Tabla 4. Escuelas más fotografiadas en *The New Era* (1920-1939), organizadas por países/continentes

Gran Bretaña	USA	Europa/Africa
	Public Schools Winnetka: 16	Odenwaldschule (Alemania): 14 Maison des Petits (Suiza): 11
Frensham Heights, Farnham: 8 Holt School, Liverpool: 8	Francis Parker School, Chicago: 9	
	Lincoln School, Nueva York: 6 Grant School, Pasadena: 6	École Decroly (Bélgica): 6
Bedales, Petersfield: 5 St George School, Harpenden: 5 King Arthur Sch., Musselburgh: 5	Merril-Palmer School, Detroit: 5 Beaver County School, Mass.: 5	St. Peter School, Jo'burg (Sudáfrica): 5
Northumberland Heath School: 4		Hamburg Gemeinschaftschule (Alemania): 4 Lauterwater (Sudáfrica): 4
Bierton Road Sch., Birmingham: 3		École des Roches (Francia): 3

Claramente, el tema central de las imágenes publicadas era la infancia (Tabla 3); el mensaje que la revista deseó transmitir con más insistencia fue el enfoque paidocéntrico de la Nueva Educación. En el 48,4% de estas representaciones aparecen niños implicados activamente en tareas educativas o de la vida cotidiana, bien acompañados de docentes y adultos o bien solos o en grupos infantiles. El 36,2% de las imágenes también se relaciona de alguna manera con la infancia, pues agrupa los cuadros, dibujos y otros productos artísticos realizados por los propios niños. El arte infantil fue uno de los temas iconográficos más visible en *The New Era*, especialmente en sus cinco primeros años de vida, en los que se esmeraron en publicar fotografías a todo color de cuadros realizados por niños muy talentosos.

Si bien con las imágenes de escuelas, la revista se esforzó en mostrar el internacionalismo del movimiento, con las fotografías de niños manifestó su clara orientación anglosajona (Tabla 5), pues gran parte de las representaciones infantiles o con grupos de niños y adultos/docentes (N=457) proceden de Gran Bretaña (N=147) o de USA (N=88). Los otros dos países con una muestra significativa de imágenes son Francia (N=27) y Alemania (N=21), ambos en el continente europeo. Pocas fotografías proceden de otros mundos ajenos a la cultura occidental, siendo destacable sólo la presencia de India (N=15) y URSS (N=11).

Tabla 5. Niños y niñas representados en *The New Era* (1920-1939), según países

Sexo	Gran Bretaña	USA	Francia	Alemania	Resto del mundo	Total
Niños y niñas	87 59,2%	59 67,0%	18 66,7%	9 42,9%	78 44,8%	251 54,9%
Niño o niña	4 2,7%	4 4,5%	0 0,0%	4 19,0%	22 12,6%	34 7,4%
Niños o niñas	56 38,1%	25 28,4%	9 33,3%	8 38,1%	74 42,5%	172 37,6%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 28,1; df = 8; p < .001

REPRESENTACIONES ICONOGRÁFICAS DE LA NUEVA EDUCACIÓN EN *THE NEW ERA*

Las tres revistas que se constituyeron en órganos de expresión del movimiento de la Escuela Nueva adoptaron como tarea fundamental la propagación de sus ideales. En *The New Era* textos e imágenes se aliaron para mostrar e ilustrar los grandes principios innovadores. Partimos de la premisa de que aquellas representaciones con una elevada presencia iconográfica se identificaron con las que los responsables de la revista querían fijar de una manera más permanente y eficaz en las mentes de sus audiencias, es decir, fueron a las que se concedió mayor fuerza propagandística. A partir de este presupuesto, hemos organizado el análisis de nuestra serie fotográfica de acuerdo con seis ideas que universalmente se aceptan como características de la Escuela Nueva: coeducación, actividad, libertad, contacto con la naturaleza, paidocentrismo, e individualización *vs* socialización.

Coeducación

El movimiento de la Escuela Nueva propagó la idea de que los dos sexos debían educarse conjuntamente y realizar actividades comunes. Si analizamos las 457 imágenes con presencia de niños y niñas que se publicaron en *The New Era* entre 1920 y 1939 (Tabla 5) comprobamos que se apostó por la vía de la coeducación, pues en el 54,9% de las fotografías niños y niñas aparecen juntos. Sin embargo, podemos percibir diferencias significativas por países: las imágenes de USA (67%) y Francia (66,7%) muestran muchos más grupos de ambos sexos que las de Gran Bretaña (59,2%), Alemania (42,9%) o el resto del mundo (44,8%).

Sin embargo, es interesante destacar que la coeducación no es la opción exclusiva de *The New Era*; un 37,6% de las imágenes muestran a niños y niñas por separado, y en ellas, generalmente, los varones aparecen implicados en actividades educativas consideradas tradicionalmente como masculinas, por ejemplo, los trabajos manuales; mientras que a las chicas se las presenta participando en actividades de carácter expresivo, como la danza.

Son realmente muy poco significativas las escasas fotografías en las que aparece un niño o una niña en solitario, generalmente con gesto de

concentración (7,4%). Catherine Burke y Ian Grosvenor apuntaron que esta representación era característica de la «progressive image» en historia de la educación, porque servía para relajar la tensión entre individualismo y colectivismo, pues este último podía ser asociado por el público con la «Utopian iconography of socialist states», y crear cierta ansiedad y hasta rechazo hacia las escuelas nuevas.³⁴ Quizás este indicador es propio de las fotografías posteriores a la II Guerra Mundial que ellos analizaron en su artículo, pero no es significativo en las imágenes previas a 1939 publicadas en *The New Era*.

Tabla 6. Niños y niñas representados en *The New Era* (1920-1939), diferenciados por periodos temporales

Sexo	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Niños y niñas	2 20,0%	42 65,6%	167 58,0%	40 42,1%	251 54,9%
Niño o niña	0 0,0%	2 3,1%	23 8,0%	9 9,5%	34 7,4%
Niños o niñas	8 80,0%	20 31,3%	98 34,0%	46 48,4%	172 37,6%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 19,3; df = 6; p = .004

Si comparamos la evolución de las representaciones iconográficas de la coeducación a lo largo de estas dos décadas (Tabla 6), descubrimos que fueron mucho más numerosas en la etapa 1925-1929 (65,6%), disminuyendo significativamente en el quinquenio 1935-1939 (42,1%), al mismo tiempo que aumentaban la imágenes de niños o niñas representados por separado, lo cual da a entender una menor implicación de *The New Era* con el ideal pedagógico de la coeducación desde mediados de los años treinta, quizás por la dificultad de encontrar escuelas que la aplicaran en toda su pureza y que pudieran facilitar material gráfico para la revista.

³⁴ Burke y Grosvenor, «The progressive image in the history of education», 160.

Actividad

No cabe duda de que la idea de actividad es la espina dorsal del movimiento de la Escuela Nueva que, no en vano, se denominó en los países francófonos «*école active*». La forma que hemos elegido de objetivar este principio es categorizar las diferentes actividades de carácter educativo que quedaron reflejadas en las representaciones visuales publicadas en *The New Era*, diferenciándolas, con propósitos comparativos, por países (Tabla 7) y por periodos temporales (Tabla 8).

Tabla 7. Actividades presentes en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), según países

Actividad	Gran Bretaña	USA	Francia	Alemania	Resto del mundo	Total
3Rs	23 15,6%	6 6,8%	3 11,1%	2 9,5%	27 15,5%	61 13,3%
Trabajos Manuales	32 21,8%	42 47,7%	10 37,0%	5 23,8%	59 33,9%	148 32,4%
Danza/Teatro/ Música	33 22,4%	26 29,5%	5 18,5%	3 14,3%	13 7,5%	80 17,5%
Juego libre	31 21,1%	5 5,7%	4 14,8%	6 28,6%	33 19,0%	79 17,3%
Jardinería/Cuidado de animales	5 3,4%	4 4,5%	2 7,4%	2 9,5%	15 8,6%	28 6,1%
Ciencias	12 8,2%	4 4,5%	1 3,7%	2 9,5%	10 5,7%	29 6,3%
Educación Física/ Deporte/Gimnasia	11 7,5%	1 1,1%	2 7,4%	1 4,8%	17 9,8%	32 7,0%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 58,9; df = 24; p < .001

El primer mensaje propagandístico que transmiten las 457 imágenes que representan actividades educativas es que, efectivamente, en la Escuela Nueva se produjo una transformación del currículum escolar (Ta-

bla 7). Las fotografías que muestran los contenidos tradicionales, los de carácter cognitivo, que están identificados como las 3Rs (lectura, escritura y cálculo) y con las enseñanzas científicas, constituyen solamente el 19,6% de esta serie iconográfica. Sin embargo, las imágenes que muestran actividades de carácter expresivo, relacionadas con el arte (danza, teatro o música, 17,5%), el juego libre (17,3%) y, sobre todo, los trabajos manuales (32,4%), se elevan al 67,2% del conjunto, y tienen la característica común de que todas ellas potencian la expresión del yo infantil y ayudan a su educación integral. Así, uno de cada tres niños aparece en las fotografías de *The New Era* construyendo o fabricando algún objeto. Un caso típico es el de la manufactura de instrumentos musicales que, en una segunda fase, serían utilizados para interpretar una obra u organizar un recital (Imagen 2 e Imagen 3).



Imagen 2. Trabajos Manuales en la Lincoln School, Nueva York

Fuente: «Fourth Grade Instrument Makers in the Workshop», *The New Era* 8, no. 1 (1927): 10.



Imagen 3. Clase de Música en la Lincoln School, Nueva York

Fuente: «The Marimba-makers try their instruments», *The New Era* 8, no. 1 (1927): 10.

Podemos advertir algunas variaciones en la representación de la idea de actividad según los países. Así, en las fotografías realizadas en Estados Unidos los trabajos manuales, *arts & crafts*, son una ocupación más frecuentemente captada que en cualquier otro país (47,7%); sin embargo, el trabajo libre parece más identificado con el continente europeo. Apenas se encuentran imágenes norteamericanas que impliquen el aprendizaje de las técnicas instrumentales de lectura, escritura y cálculo. Parece que la iconografía proveniente de USA quería representar el principio de John Dewey de «learning by doing», plasmándolo en la metodología del aprendizaje por proyectos cuya inspiración se le adjudicaba siempre, y muy erróneamente, al filósofo norteamericano.

También es posible encontrar diferencias en las representaciones de la idea de actividad a lo largo de las dos décadas (Tabla 8). Y la gran variación es el decreciente número de imágenes dedicadas a las ocupaciones expresivas y creativas, como la danza, el teatro y la música, en los años treinta, mientras que aumentaba el énfasis concedido a la gimnasia, el deporte y otras actividades físicas que implicaban el cuidado y el for-

talecimiento del cuerpo. *The New Era* adaptó de este modo su mensaje para conectar con la amenaza que suponía el triunfo de los regímenes autoritarios en la Europa de los años treinta y el miedo que existía entre la población a otra gran guerra, para la que se necesitaría una juventud muy bien preparada físicamente.

Tabla 8. Actividades presentes en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), diferenciadas por periodos temporales

Actividad	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
3Rs	4 40,0%	12 18,8%	32 11,1%	13 13,7%	61 13,3%
Trabajos Manuales	1 10,0%	17 26,6%	97 33,7%	33 34,7%	148 32,4%
Danza/Teatro/Música	4 40,0%	18 28,1%	49 17,0%	9 9,5%	80 17,5%
Juego libre	0 0,0%	7 10,9%	54 18,8%	18 18,9%	79 17,3%
Jardinería/Cuidado de animales	1 10,0%	4 6,3%	14 4,9%	9 9,5%	28 6,1%
Ciencias	0 0,0%	5 7,8%	22 7,6%	2 2,1%	29 6,3%
Educación Física/Deporte/Gimnasia	0 0,0%	1 1,6%	20 6,9%	11 11,6%	32 7,0%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 37,9; df = 18; p = .004

Libertad

La idea de libertad es una de las más características del movimiento de la Escuela Nueva, y una de las que más se divulgó como *motto*, lema o mantra de la Nueva Educación. También fue la más abierta a múltiples interpretaciones. Muy ligada, por una parte, a los conceptos de liberación y auto-expresión infantil y, por otra, a los de *self-government* de los escolares, tuvo al menos dos vertientes, una individual y otra social, que

en muchas ocasiones entraron en conflicto. Por eso, no resulta nada fácil encontrar categorías objetivables y observables que permitan simbolizar iconográficamente la idea de libertad. Decidimos finalmente identificarla con la desnudez por varias razones. Una de ellas es que esta identificación es muy habitual en el arte contemporáneo, en el que la figura desnuda, además de representar la inocencia, puede significar también la liberación de la vestimenta. La ropa simboliza, en un sentido literal, todas aquellas ataduras que constriñen y separan de la naturaleza, y, en un sentido metafórico, el poder que oprime al ser humano, por lo que su eliminación expresa la libertad individual.

Reforzó este planteamiento una segunda razón, y es que parece que los editores de *The New Era* compartieron esta misma connotación de la desnudez. El concepto de libertad educativa que esta publicación adoptó en sus orígenes fue el de libertad individual, «implying release from previous restraints and freedom to develop naturally».³⁵ En la portada del primer número de la revista, publicado en enero de 1920, apareció una imagen que tenía una enorme carga simbólica y con la que suponemos que se querían representar todos los ideales de la Nueva Educación (Imagen 4). Era un dibujo de un niño con una venda en los ojos, con alas angelicales y delante de una bola del mundo. Estaba desnudo salvo un sucinto taparrabos. Esta imagen, a la que se le han buscado muchos significados, transmite la idea de paidocentrismo —el niño como ángel que sobrevuela el mundo—, y también la de libertad —el niño que ha sido liberado de los grilletes que le impuso la educación tradicional—.³⁶ Su desnudez parcial, en nuestra opinión, simboliza más el concepto de liberación que unas cadenas inexistentes. Además, la revista, en años posteriores, eligió dibujos de niños estilizados y desnudos, a veces a lomos de animales poderosos (Imagen 5), para representar la fuerza creadora de la infancia y sus posibilidades de dominar el mundo.³⁷ La alegoría de niños sin ropa como símbolo de su crecimiento en libertad, sin constricciones ni inhibiciones, es una presencia habitual en el imaginario de los educadores innovadores. Burke y Grosvenor apuntaron que uno de los rasgos repetidos en «the representation of the progressive school»

³⁵ Jenkins, «New Education and its emancipatory interest», 141.

³⁶ Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte* (Weinheim: Juventa, 20054), 344.

³⁷ Koslowski, *Die New Era*, 291.

eran las piernas desnudas de los escolares mientras que jugaban o trabajaban.³⁸ Burke ha reiterado recientemente que «in English progressive state education, the feet, particularly bare feet, were fundamental to the anticipated exuberance of being alive in the modern school», y que los momentos históricos que marcan enfoques experimentales de enseñanza y aprendizaje pueden reconocerse porque «the school pupil, alone or collectively, is presented through images of exposed limbs and aesthetically pleasing physical poses».³⁹



Imagen 4. Cubierta del primer número de *The New Era*
Fuente: *The New Era* 1, no. 1 (1920): 1.

³⁸ Burke y Grosvenor, «The progressive image in the history of education», 161.

³⁹ Catherine Burke, «Feet, footwork, footwear, and “being alive” in the modern school», *Paedagogica Historica* 54, no. 1-2 (2018): 43. Ver también Xavier Riondet, «Élise Freinet: de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet», *Recherches & éducations* [En abierto], 8 Juin 2013, document 9, mis en ligne le 15 juillet 2013, consultado el 11 enero 2018.

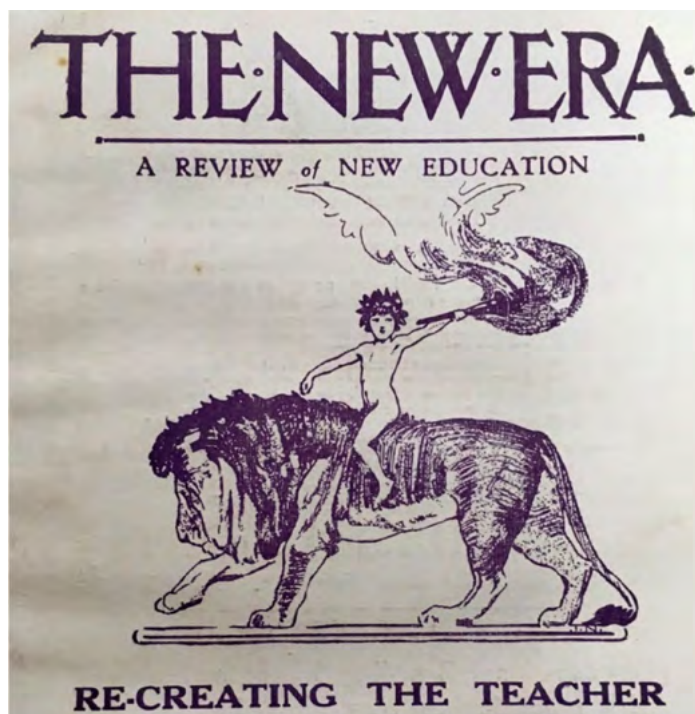


Imagen 5. Cubierta de *The New Era* en enero de 1926

Fuente: *The New Era* 7, no. 1 (1926): 1

A partir de estas premisas iconológicas, *a priori* no nos parecía muy aventurado suponer que una de las imágenes propagandísticas que cultivó *The New Era* fuese la de mostrar a la infancia realizando diferentes actividades artísticas y con diferentes grados de desnudez. En la Tabla 9 hemos recogido los resultados, que muestran que nuestra hipótesis de partida era totalmente equivocada. En la mayoría de las imágenes (82,3%) los niños y niñas aparecen completamente vestidos; un porcentaje relativamente pequeño (15,1%) muestra sus pies descalzos; y es casi imposible encontrar fotografías de desnudos integrales (2,6%). No encontramos diferencias entre continentes y países, aunque sí podemos destacar que el número de imágenes en las que los niños aparecían con los pies descalzos decreció a lo largo de las dos décadas, mientras que se incrementaron las que mostraban cuerpos vestidos. Obviamente, la desnudez corporal suele ir unida con actividades físicas que tenían lugar fuera de la escuela; también puede coincidir con representaciones tea-

trales o de danza. En algunas ocasiones, los niños descalzaban sus pies mientras que realizaban tareas instructivas dentro del aula (Imagen 6).



Imagen 6. Niñas con los pies descalzos en la biblioteca de la Garden School de Londres
Fuente: *The New Era* 9, no. 10 (1926): 183.

Tabla 9. Desnudez en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), diferenciada por períodos temporales

Desnudez	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Desnudo integral	0 0,0%	2 3,1%	6 2,1%	4 4,2%	12 2,6%
Pies/Piernas/Pecho desnudos	5 50,0%	13 20,3%	42 14,6%	9 9,5%	69 15,1%
Vestidos	5 50,0%	49 76,6%	240 83,3%	82 86,3%	376 82,3%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 14,6; df = 6; p = .024

En cualquier caso, la desnudez integral es un fenómeno muy poco visible en *The New Era*. Es muy posible que sus editores la identificaran con la idea de libertad, pero también está claro que no pensaban que esta imagen pudiera utilizarse con propósitos propagandísticos, porque el público no iba a entender el simbolismo subyacente detrás de estas fotografías. Los padres y la sociedad en general, a pesar de su interés por la Nueva Educación, quizás pondrían por delante los prejuicios morales que despertaban los desnudos infantiles.

Pero entonces cabe preguntarse ¿qué imágenes utilizó *The New Era* para simbolizar la idea de libertad? Y la respuesta es que buscó representaciones muy tradicionales desde el punto de vista estético y artístico, como la reproducida en la Imagen 7. No eran fotografías de carácter simbólico, sino dibujos en los que se insertaban los mensajes textuales, a manera de iconotextos. Esta forma de interdependencia de textos e imágenes, que se popularizó con los grabados ingleses de Hogarth y Rowlandson del siglo XVIII,⁴⁰ implicaba un mensaje textual fácilmente comprensible con los códigos lingüísticos habituales, y, por lo tanto, mucho más accesible a todas las audiencias. Carecemos de estudios sobre el uso de iconotextos en historia de la educación,⁴¹ pero la Imagen 7 puede ser un ejemplo característico de sus posibilidades de análisis. Ante la dificultad de encontrar elementos simbólicos universalmente identificables con la idea de libertad, la revista divulgó un dibujo que imaginaba una manifestación infantil, en la que los casi bebés, con pancartas, expresaban sus reivindicaciones, todas ellas concentradas en la palabra libertad: a través del método, de la coeducación, de la psicología, del entorno, del arte o de la comprensión internacional. La palabra, de nuevo, dominaba la imagen.

⁴⁰ Peter Wagner, *Reading Iconotexts. From Swift to the French Revolution* (London: Reaktion Books, 1995).

⁴¹ María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 305-306.



Imagen 7. Significado de la libertad en educación

Fuente: «The True Meaning of Freedom in Education», *The New Era* 8, no. 4 (1927): 1.

Contacto con la naturaleza

Uno de los treinta principios de la Nueva Educación publicados por Ferrière en 1925 establecía que toda escuela nueva debía estar situada en el campo, porque ese era el medio natural del niño y porque en él podría conseguir el máximo desarrollo de su cuerpo y de su espíritu. Pero, ¿cómo visibilizar y categorizar la idea de educación natural? Para ser consistentes con el resto de códigos utilizados en nuestro análisis serial, en este caso hemos clasificado todas las fotografías según las categorías «interior» y «exterior», que definen el espacio en el que se realizan las actividades educativas. La imagen habitual de la escuela tradicional era la de un espacio interior cerrado, un aula de clase donde los niños estaban constreñidos entre cuatro paredes y limitados por unos objetos que determinaban sus movimientos. La Escuela Nueva cultivó una imagen opuesta, la de los niños creciendo en un entorno natural y que permitía la espontaneidad y la libertad del cuerpo, un entorno en el que las actividades educativas se llevaban a cabo en el exterior, fuera del aula.

Sin embargo, este planteamiento apriorístico no se corrobora con la evidencia iconográfica. La Tabla 10 nos muestra que *The New Era* publicó una proporción de imágenes tomadas en el interior de las escuelas, o de otros edificios, que está perfectamente equilibrada con las que se realizaron en los exteriores —calles, patios de recreo, jardines, la campiña o los bosques y las montañas—. Sí que se advierten diferencias en la representación de los espacios entre los diversos países; la mayoría de las fotografías provenientes de Estados Unidos reflejan interiores (69,3%), mientras que una gran parte de las imágenes francesas se realizaron en exteriores (63,0%), al igual que las alemanas (57,1%). Esta diferencia entre la Europa continental y USA es una consecuencia del interés de *The New Era* por las que ya se habían convertido en las escuelas nuevas clásicas, esto es, los internados en el campo como Abbotsholme o Bedales o como la alemana Odenwaldschule (Imagen 8) y la francesa «l'École des Roches». En Estados Unidos este tipo de escuela era menos habitual; primaron las escuelas nuevas urbanas de las grandes ciudades, lo cual explica la dificultad de encontrar fotografías realizadas en entornos naturales. Por otra parte, la tradición de las escuelas al aire libre y de las Escuelas Bosque era europea, iniciada en la Alemania de principios del siglo xx, lo que justifica la mayor riqueza de fuentes iconográficas en Europa y la predilección por este tipo de representaciones de la educación natural.

Tabla 10. El uso del espacio en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), según países

Espacio	Gran Bretaña	USA	Francia	Alemania	Resto del mundo	Total
Interior	69 46,9%	61 69,3%	10 37,0%	9 42,9%	85 48,9%	234 51,2%
Exterior	78 53,1%	27 30,7%	17 63,0%	12 57,1%	89 51,1%	223 48,8%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 15,8; df = 4; p = .003

Lo que no podemos explicar es el equilibrio en el porcentaje de fotografías realizadas dentro y fuera de los muros escolares; tampoco es posible encontrar variaciones significativas a lo largo del tiempo. Pero el hecho de

que constatemos una ligera supremacía de imágenes de interior no significa que en ellas no estuviera presente la innovación; en su mayoría representaban actividades fácilmente identificables con la Escuela Nueva. Por otra parte, aunque las imágenes de exterior no dominasen en *The New Era*, hay que comprender que habían crecido exponencialmente con respecto a épocas anteriores, en las que su presencia era muy escasa o inexistente.



Imagen 8. Clase al Aire Libre en la Odenwaldschule

Fuente: «An Open-Air Class. The Odenwaldschule *The New Era* 6, no. 10 (1925): 118.

Paidocentrismo

En las fotografías tradicionales de clase no es infrecuente encontrar al docente ocupando la posición central, o situado en esa parte de la imagen determinada por lo que se conoce como «proporción divina» o «regla de oro». ⁴² En general, el maestro también suele aparecer en un plano físicamente superior al de los alumnos, por encima de ellos. Estas características específicas de la composición suelen combinarse con una figura de profesor que mira directamente a los ojos del observador

⁴² Herbert E. Huntley, *The divine proportion. A study in mathematical beauty* (New York: Dover Publications, 1970), y Braster, «Educational change and Dutch classroom photographs», 29-30.

y transmite una apariencia de control, la propia del magistrocentrismo que se identifica con la educación tradicional. La Escuela Nueva, por el contrario, se define por su paidocentrismo, es decir, por situar al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el docente se convierte en el guía, en el orientador de su proceso de crecimiento, lo que en el aprendizaje constructivista se ha definido como «from sage on the stage to guide on the side».⁴³ Nuestro supuesto inicial es que este cambio se representó iconográficamente mediante un giro simbólico, en el que el profesor se movió desde el centro a los márgenes de la fotografía, miró a sus alumnos y no a los espectadores, se invisibilizó e incluso desapareció de la imagen.

Hemos constatado que este movimiento de los docentes desde la posición central hasta la tangencial de las fotografías es muy consistente y sostenido en diferentes espacios y tiempos, y se puede considerar como un indicador fiable de cómo viven su identidad profesional y de sus convicciones más profundas con respecto a las innovaciones pedagógicas.⁴⁴ Por ello supusimos que sería uno de los rasgos más perceptibles en *The New Era* (Tabla 11).

Tabla 11. Posición del docente en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), según países

Docente	Gran Bretaña	USA	Francia	Alemania	Resto del mundo	Total
Dominante	4 2,7%	5 5,7%	5 18,5%	2 9,5%	12 6,9%	28 6,1%
Marginal	29 19,7%	8 9,1%	3 11,1%	2 9,5%	27 15,5%	69 15,1%
Ausente	114 77,6%	75 85,2%	19 70,4%	17 81,0%	135 77,6%	360 78,8%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 15,8; df = 8; p = .045

⁴³ Alison King, «From sage on the stage to guide on the side», *College Teaching* 41, no. 1 (1993): 30-35.

⁴⁴ María del Mar del Pozo Andrés, «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, eds. Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés (Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002), 251-254.

Y, de hecho, los resultados son absolutamente significativos: en el 78,8% de las imágenes de la revista en las que aparecen niños y niñas, los maestros están ausentes; en el 15,1% de los casos en los que sí se muestran docentes, todos ellos están en una posición tangencial o marginal, como la mostrada en la Imagen 9, en la que el profesor observa el trabajo infantil, mezclado entre sus discípulos. Sólo en el 6,1% de las imágenes la posición del maestro puede ser descrita como dominante.



Imagen 9. Ejemplo de imagen de un maestro en posición tangencial

Fuente: «Practical Work Room. Rangefield (L.C.C.) School, Dounham State, near Southend Village», *The New Era* 9, no. 34 (1928): s.p.

Un análisis comparativo de esta evolución a lo largo de las dos décadas estudiadas no aportó diferencias significativas; desde la primera etapa (1920-1925) hasta la última (1935-1939), el docente brilla por su ausencia. Sí que podemos percibir algunas variaciones intranacionales; mientras que en Gran Bretaña apenas encontramos representaciones de maestros en posición dominante, en Francia un 18,5% siguen siendo retratados como figuras de control y autoridad. Es posible que esta diferencia sea un reflejo de la distinción entre el centralizado sistema educativo francés y el descentralizado sistema educativo británico.⁴⁵ En cualquier

⁴⁵ Margaret S. Archer, *Social origins of educational systems* (London/New York: Routledge, 2013).

caso, los editores de *The New Era* mostraron una marcada preferencia por publicar fotografías de Gran Bretaña y Estados Unidos en las que la ausencia del docente era bien visible.

Individualización vs Socialización

La dialéctica entre los principios de individualización y socialización hizo correr ríos de tinta entre los teóricos de la Escuela Nueva. El desarrollo individual, espiritual, expresivo y autónomo de la infancia, al mismo tiempo que su autopercepción como ser social y colaborativo, su integración en diferentes comunidades, y, en último término, su implicación en los destinos de la humanidad, eran los dos pilares en los que se sustentaba la *paideia* de la Nueva Educación. Aunque podían ser perfectamente compatibles, la narrativa de la innovación los convirtió casi en excluyentes, sobre todo porque se tendió a clasificar gran parte de los nuevos métodos como individualizados o socializados, a pesar de que esta categorización era artificial y poco realista.

Por eso, pensamos que el análisis iconográfico podría aportar un nuevo modo de enfocar las tensiones entre estos dos principios. Para poder abordar este estudio particular era necesario clasificar las imágenes publicadas en *The New Era* según dos categorías: individual y social. Una imagen fue categorizada como «individual» si un niño estaba trabajando, jugando o actuando en soledad; es decir, si no interactuaba con otro niño o con un docente. Una imagen fue categorizada como «social» si al menos dos niños estaban interactuando entre ellos o con el profesor, o si niños solos o con adultos estaban cooperando en un proyecto colectivo. Por lo tanto, las imágenes de alumnos sentados en una clase y ocupados en sus propias actividades, sin hablar ni mostrar gestos de acercamiento hacia sus compañeros, fueron codificadas como «individuales». Muchas de ellas se publicaron con la etiqueta de Plan Dalton, el considerado más individualizado de todos los métodos de la Escuela Nueva, que fue muy popular en Gran Bretaña en los años veinte.⁴⁶ Su iconografía habitual puede verse en la Imagen 10, en la que aparecen todos los símbolos visuales propios de este método, entre ellos la biblioteca y los libros como elemento central

⁴⁶ Piet van der Ploeg, *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education* (Deventer: Saxion Dalton University Press, 2013) y Piet van der Ploeg, «The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation», *Paedagogica Historica* 49, no. 3 (2013): 314-329.

de la fotografía.⁴⁷ Las imágenes de niños trabajando conjuntamente en un proyecto (por ejemplo, construir un pueblo o una catedral), o interpretando una obra de teatro, o cantando juntos, fueron codificadas como «sociales». Muchas de ellas se publicaron con el título de método de proyectos, que la revista identificó frecuentemente con el plan Winnetka, en las que se representaban actividades relacionadas con el desarrollo de la humanidad,⁴⁸ como la reconstrucción de un barco vikingo o de un poblado holandés en América, y asociadas a la teoría de la recapitulación tan en boga en Estados Unidos por esos años y que se ha considerado el origen de las pedagogías centradas en el niño.⁴⁹ Hay pocas fotografías que se identifiquen en su pie con un método concreto de la Escuela Nueva. Llama especialmente la atención las escasas imágenes existentes sobre métodos tan conocidos como Decroly o Montessori. Por eso, en este artículo no se ha incluido un código especial con la denominación de todos los métodos innovadores.



Imagen 10. Ejemplo de representación de la individualización

Fuente: «English Laboratory, Mahinda College, Ceylon», *The New Era* 5, no. 20 (1924): 126.

⁴⁷ María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)», *Revista de Educación* 377 (2017): 118.

⁴⁸ María del Mar del Pozo Andrés, «The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939», *Paedagogica Historica* 45, no 4-5 (2009): 561-584.

⁴⁹ Thomas Fallace, «The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913», *American Educational Research Journal* 52, no. 1 (2015): 73-103.

¿Qué tendencia de la Nueva Educación, la individualizadora o la socializadora, prevaleció en *The New Era*? Los resultados de la Tabla 12 son muy claros: demuestran que las imágenes relacionadas con la socialización dominaron ampliamente a las caracterizadas como individualización (75,1% frente a 24,9%). El estudio por áreas geográficas no es concluyente; no se encuentran diferencias significativas entre representaciones de Gran Bretaña, USA, Francia o Alemania. Aunque *a priori* pensábamos que las imágenes fabricadas en Gran Bretaña se identificarían mucho más con la idea de individualización, por el éxito del Plan Dalton en los años veinte, y que las provenientes de Estados Unidos tenderían a divulgar los ideales de la socialización, por la influencia de Dewey y su concepto de comunidad y por la asociación del Teachers College de la Universidad de Columbia con el método de proyectos, los datos no confirmaron esta hipótesis.

Tabla 12. Representación de la individualización y la socialización en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), diferenciada por periodos temporales

	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Individualización	3 30,0%	17 26,6%	77 26,7%	17 17,9%	114 24,9%
Socialización	7 70,0%	47 73,4%	211 73,3%	78 82,1%	343 75,1%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-cuadrado = 3,2; *df* = 3; *p* = .356

La diferencia más significativa entre estas categorías aparece al introducir en nuestro análisis el factor temporal. En los primeros años veinte los aspectos caracterizados como individualización eran dominantes, no tanto por las actividades infantiles como por los productos y resultados, recogidos en la Tabla 13. Se percibe que la revista representó la individualidad principalmente a través de la publicación de las producciones artísticas infantiles, en definitiva, con el fruto de la expresión libre de niños y niñas, con «the creative self-expression of the child», que fue el tema del primer congreso organizado por Beatrice Ensor en Calais, en

1921, tras el que se fundó la NEF. Los siguientes congresos también se centraron en el poder de la creatividad infantil.⁵⁰ Sin embargo, en los años treinta la NEF revisó sus principios; el congreso de Niza de 1932 marcó un cambio de rumbo «from individual to social responsibility due to the prevailing political climate».⁵¹ Y este cambio se reflejó en el imaginario de *The New Era*. En el quinquenio 1935-1939 se produjo un visible incremento de fotografías que simbolizaban la cooperación y la colaboración (Tabla 12), en las que se veía a muchos niños y niñas implicados conjuntamente en la realización de actividades expresivas.

Tabla 13. Representación de la individualización y la socialización en las imágenes de *The New Era* (1920-1939), diferenciada por periodos temporales (incluyendo las imágenes de cuadros, dibujos y otros objetos realizados por niños)

	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Individualización	27 71,1%	59 51,3%	121 33,8%	50 37,3%	257 39,8%
Socialización	11 28,9%	56 48,7%	237 66,2%	84 62,7%	388 60,2%
Total	38 100,0%	115 100,0%	358 100,0%	134 100,0%	645 100,0%

Chi-cuadrado = 27,6; df = 3; p < .001

El clima político de los años treinta trajo consigo una mayor preocupación de la NEF por la comprensión internacional, por el diálogo entre naciones y culturas, por el pacifismo y la introducción de la Liga de Naciones en las escuelas. Sin embargo, de estos temas apenas se encuentran evidencias iconográficas en *The New Era*. Una de las escasas fotografías publicadas es la Imagen 11, que muestra una actividad de cooperación internacional en la que niñas de varios países simbolizan, con sus manos unidas y su juego del corro —considerado desde la antropología social como un espacio de socialización femenina⁵²— la idea de colaboración entre países.

⁵⁰ Eckhardt Fuchs, «Educational sciences, morality and politics. International educational congresses in the early twentieth century», *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 757-784.

⁵¹ Jenkins, «The professional middle class and the social origins of progressivism», 59.

⁵² Braster y del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939)», 471.



Imagen 11. Ejemplo de representación de la socialización

Fuente: «Dutch, English and Scots girls dancing in the grounds», *The New Era* 16, no. 5 (1935): 119.

Cabe preguntarse si la escasez de imágenes ligadas a la cooperación internacional se debió a que la revista, a pesar del cambio de orientación de la NEF, no les concedió valor propagandístico, o no creía que su divulgación tuviera los efectos deseados, o si, simplemente, no llegaban a su redacción fotografías de esta temática. Creemos que esta última explicación es la más verosímil. En un mundo que se preparaba para la guerra, las iniciativas internacionalistas no deseaban hacerse muy visibles. De hecho, *The New Era* publicó todos los artículos que encontró sobre experiencias de escuelas internacionales, y así, una revista que jamás había prestado atención a la educación española, difundió en dos años dos artículos sobre la Escuela Internacional creada por José Castillejo en Madrid. En ellos se apuntaba la realización de un ensayo metodológico basado en la adaptación del Plan Dalton. Y la fotografía publicada recogía algunos de los elementos simbólicos característicos de este método, representando, por lo tanto, la idea de individualidad (Imagen 12). En los textos, por el contrario, se acentuaba el ideal de la comprensión internacional. Así, se detallaba cómo se inculcaban en la escuela los valores pacifistas a partir de la enseñanza de la historia, sustituyéndose los ineficaces libros de texto por charlas con profesores de diferentes países que explicaban a los niños los hechos históricos desde sus propias, divergentes e

incluso contradictorias perspectivas, dejándoles luego en libertad para que extrajeran sus conclusiones personales. «Peace cannot be attained by ignoring hatred, but rather by knowing it and suffering it».⁵³



Imagen 12. Ejemplo de representación de individualización.

La Escuela Plurilingüe de Madrid

Fuente: «Children of the School in the Library», *The New Era* 16, no. 4 (1935): 95.

⁵³ José Castillejo, «Modern Languages in an International School», *The New Era in Home and School* 14, no. 1 (1933): 10.

CONCLUSIONES

En este artículo nos planteamos estudiar el discurso visual que concibió la revista *The New Era* para divulgar, propagar o popularizar los principios de la Nueva Educación. Consideramos, como punto de partida, que aquellas ideas y prácticas escolares que la revista visibilizó más —es decir, de las que publicó más imágenes— fueron aquellas con las que pretendía construir en la opinión pública un imaginario de la Escuela Nueva. A través de un sistema de codificación abierta y axial, hemos categorizado los elementos observables y objetivos que aparecían en las imágenes y justificamos su relación con las ideas abstractas que querían representar, y que se identificaban con los grandes principios de la Nueva Educación. En este imaginario, el icono o la figura que la revista eligió como símbolo del movimiento fue Rabindranath Tagore, si bien el Premio Nóbel aparece como elemento central de una constelación de educadores que refuerzan el origen teosófico de la NEF. El análisis de contenido de las 944 imágenes publicadas en *The New Era* entre 1920 y 1939 nos permite establecer las siguientes conclusiones:

1) El *corpus* pedagógico que la revista transmitió de la Escuela Nueva tuvo un elemento central: la idea de actividad. El mensaje que se intentó comunicar a las audiencias era que en las escuelas del movimiento los niños trabajaban, y mucho, si bien sus ocupaciones formaban parte de un currículum novedoso compuesto principalmente por *arts & crafts*, por actividades físicas, manuales, creativas, artísticas y expresivas.

2) La segunda idea clave era el paidocentrismo, el niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, simbolizado por la desaparición en las imágenes del docente o su ubicación en una posición tangencial. Esta es una iconografía absolutamente dominante, lo que demuestra y refuerza la conclusión expuesta en trabajos previos de otros autores, de que la imagen más característica de la Escuela Nueva es el maestro ausente, mientras que los alumnos aparecen inmersos en ocupaciones que parecen haber elegido de forma espontánea.

3) Aunque la Escuela Nueva propagó en muchas ocasiones esa idea de espontaneidad, de que los niños realizaban de forma autónoma las tareas que más les interesaban y que, por ello, eran mucho más felices,

no se encuentran muchas caras sonrientes en las fotografías. Los gestos y posiciones son muy relajados, pero las expresiones faciales son más bien serias, similares a las que se encuentran en las imágenes de la escuela tradicional, si bien es posible que esto se deba a las limitaciones de la técnica fotográfica en aquellos años.⁵⁴

4) El discurso visual de *The New Era* demuestra que una de las ideas más difíciles de representar y de comunicar al público fue la de libertad. Su posible objetivación en la desnudez de los cuerpos claramente no se utilizó como elemento propagandístico; es un tema iconográfico absolutamente excepcional y las pocas fotografías que se publicaron fueron justificadas en el pie por la expresión «ola de calor». Está claro que la revista consideró que esa imagen no tendría el mismo significado dentro de los círculos de la NEF que ante las grandes audiencias, para las que la visión de niños desnudos ya no se identificaba con el discurso de la inocencia propio de la Ilustración, sino que empezaba a ligarse al nuevo discurso freudiano sobre la sexualidad infantil y, por tanto, despertaba indignación y escándalo.

5) La coeducación fue otro de los buques insignia del movimiento, una de sus señas más claras de identificación. En más de la mitad de fotografías publicadas en las que aparecen niños, se muestra a los dos sexos realizando actividades conjuntas. Pero el porcentaje de imágenes en las que varones y hembras trabajaban por separado siguió siendo elevado, lo cual nos indica que la coeducación no era una práctica universal en la Escuela Nueva, ni tampoco se quería presentar como la única posible.

6) El principio de la educación en contacto con la naturaleza también está presente en las fotografías de *The New Era*, aunque siguieron predominando las escenas dentro de los muros de la escuela. Sin embargo, ésta es la iconografía que rompe más claramente con la escenografía de la escuela tradicional, cambiando el paisaje en el que habitualmente se desarrollaban las actividades educativas. Aunque en muchas ocasiones parece que se haya modificado sólo el decorado, el *attrezzo* sigue siendo el mismo; por ejemplo, es relativamente frecuente encontrar clases al

⁵⁴ Sjaak Braster, «The progressive child: Images of new education in the New Era, 1920-1939», *History of Education & Children Literature* 13, no. 1 (2018) (en prensa).

aire libre en las que bancos y pizarras salieron al exterior para reproducir una coreografía propia de la escuela tradicional.

7) La revista resolvió las tensiones entre la individualización y la socialización decantándose a favor de esta última incluso desde sus primeros momentos. La idea de la expresión creativa del niño sólo se manifestó con cierta fuerza entre 1920 y 1924, y se hizo visible exclusivamente a través de las producciones artísticas infantiles. Esta es una conclusión sorprendente, pues la mayoría de sus editores teósofos creían en la liberación de las fuerzas espirituales del niño y algunos de sus redactores, como Claude Claremont o A. J. Lynch, realizaron en sus escuelas experiencias muy conocidas de individualización. Se percibe incluso una contradicción entre textos e imágenes; en la década de los años veinte abundaron los artículos sobre el método Montessori y el Plan Dalton, considerados como individualizados, pero las imágenes que se publicaron mostraron aulas de clase en las que se practicaba el método de proyectos. Una posible explicación a esta contradicción es que la iconografía de la individualización se acercaba bastante a la de la escuela tradicional, al igual que muchas de sus prácticas escolares, por lo que no ofrecía una buena imagen propagandística de las ideas de la Nueva Educación. Tampoco lo era Montessori, cuestionada duramente en el mundo anglosajón por su espíritu mercantilista y casi olvidada ya en Estados Unidos.

En los años treinta el cambio de orientación de la NEF hacia la defensa de los valores pacifistas e internacionalistas fue muy visible, tanto en los discursos como en la temática de los congresos o en la publicidad que sus revistas hicieron de todas las escuelas europeas etiquetadas como «internacionales». Sin embargo, este discurso apenas aparece en las imágenes; es muy difícil descubrir fotografías que representen estos nuevos valores. Quizás la crisis económica obligó a abaratar los costes de *The New Era* y se recortó el material gráfico, que, desde luego, fue mucho más escaso a partir de 1935. Pero también es muy posible que los editores no encontraran imágenes para ilustrar sus cada vez más numerosos artículos apelando a la paz y a la concordia mundial. ¿Cómo se podía representar la paz en una Europa que se preparaba para la guerra? ■

Nota sobre los autores

SJAAK BRASTER es profesor titular de Sociología y Metodología de la Investigación en la Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Universidad Erasmus de Rotterdam (Países Bajos). Es profesor emérito de la Universidad de Utrecht, en la que fue catedrático de Historia de la Educación y Política Educativa desde 2003 hasta 2010. Fue también Presidente de la Sección de Política Educativa de la Sociedad Holandesa de Investigación Educativa (VOR). Sus líneas de investigación son sociología de la educación y política educativa; análisis de nuevas fuentes y exploración de nuevas metodologías en Historia de la Educación. Algunos de sus libros son: *De identiteit van het openbaar onderwijs* (Groningen: Wolters-Noordhof, 1996), *De kern van casestudy's* (Assen: van Gorcum, 2000), *De Onderwijsraad en de herziening van het adviesstelsel* (Den Haag: Onderwijsraad, 2004), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (Brussels: Peter Lang, 2011) (con Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés) y *A History of Popular Education: Educating the People of the World* (New York: Routledge, 2013) (con Frank Simon e y Ian Grosvenor). Sus artículos más recientes son: «Choice and competition in education: Do they advance performance, voice and equality?» (con Peter Mascini, en *Public Administration*, 2017), «The Dalton Plan in Spain: reception and appropriation (1920-1939)» (con María del Mar del Pozo Andrés, en *Revista de Educación*, 2017) y «Regional ethnic diversity, school ethnic diversity, and PISA performance across Europe» (con Jaap Dronkers, en Louis Volante (ed.), *The PISA effect on global educational governance*, New York: Routledge, 2017).

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS es catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alcalá. Es licenciada y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario Fin de Carrera, Premio Extraordinario de Doctorado y Mención Honorífica en la modalidad de Tesis Doctorales en los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 1996.

Sus líneas de investigación son: historia de la educación urbana, formación inicial y permanente del profesorado, historia de las innovaciones educativas y de los movimientos de renovación pedagógica, recepción y transferencia de las corrientes educativas internacionales, el papel de la educación en la construcción de identidades nacionales, iconografía y educación, educa-

ción y género y cultura escolar. Entre sus publicaciones más recientes se incluyen las siguientes: edición del monográfico «El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)», *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 4 (2013); *Justa Freire o la pasión de educar: Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013) e «Images of the European Child», número monográfico de *History of Education & Children's Literature* XIII, no. 1 (2018) (en colaboración con Bernat Sureda García). Ha sido la coordinadora del Proyecto de I+D MIRADAS (2015-2017), titulado «Renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (2006-2012), Secretaria General de la Sociedad Española de Pedagogía (2000-2006) y Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2005-2013). Desde 2014 es uno de los cuatro editores de *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*.

REFERENCIAS

- ALDRICH, Richard. «The Plowden report, 1967: A visual study in primary school location, space and learning». Comunicación presentada en ISCHE XX, Universidad de Lovaina, Bélgica, 1998.
- ALTAMIRA, Rafael. *Exigencias de la propaganda pedagógica*. Madrid: Tipografía «La Itálica», 1913.
- ARCHER, Margaret S. *Social origins of educational systems*. London/New York: Routledge, 2013.
- BELL, Philip. «Content analysis of visual images». En *Handbook of visual analysis*, editado por Theo Van Leeuwen y Carey Jewitt, 10-34. London: Sage, 2001.
- BERNAYS, Edgard L. *Propaganda*. New York: Horace Liveright, 1928.
- BOCK, Annekatrin, Holger ISERMAN y Thomas KNIEPER. «Quantitative content analysis of the visual». En *The Sage Handbook of visual research methods*, editado por Eric Margolis y Luc Pauwels, 265-282. London: Sage, 2011.
- BRASTER, Sjaak. «Educational change and Dutch classroom photographs: A qualitative and quantitative analysis». En *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, editado por Sjaak Braster, Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés, 21-37. Brussels: Peter Lang, 2011.

- BRASTER, Sjaak y María del Mar del Pozo ANDRÉS. «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica* 51, no. 4 (2015): 455-477.
- BRASTER, Sjaak. «The progressive child: Images of new education in the New Era, 1920-1939». *History of Education & Children Literature* 13, no. 1 (2018) (en prensa).
- BREHONY, Kevin J. «From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited». *History of Education* 30, no. 5 (2001): 413-432.
- «A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938». *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 733-755.
- BURKE, Catherine y Ian GROSVENOR. «The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools». *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 155-168.
- BURKE, Catherine. «Feet, footwork, footwear, and "being alive" in the modern school». *Paedagogica Historica* 54, no. 1-2 (2018): 32-47.
- COLLINS, Michael. «History and the Postcolonial. Rabindranath Tagore's Reception in London, 1912-1913». *The International Journal of the Humanities* 4, no. 9 (2007), 71-83.
- COMAS RUBÍ, Francisca y Bernat SUREDA GARCÍA. «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)». *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.
- CONDETTE, Jean-François y Antoine SAVOYE. «Une éducation pour l'ère nouvelle, le congrès international d'éducation de Calais 1921». *Études Sociales* 163 (2016): 43-79.
- COQUOZ, Joseph. «Un modèle suisse "d'École active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages». *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 369-388.
- DI FRANCO, Giovanni. «Multiple correspondance analysis: one only or several techniques?». *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 50, no. 3 (2016): 1299-1315.
- FALLACE, Thomas. «The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913». *American Educational Research Journal* 52, no. 1 (2015): 73-103.
- FUCHS, Eckhardt. «Educational sciences, morality and politics. International educational congresses in the early twentieth century». *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 757-784.
- GUTEK, Gerald L., y Patricia A. GUTEK. *Bringing Montessori to America. S.S. McClure, Maria Montessori and the Campaign to Publicize Montessori Education*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016.

- GUTIERREZ, Laurent. «La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939)». *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* 45 (2009): 29-41.
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice. «*Pour l'Ère Nouvelle*: une revue carrefour entre science et militance (1922-1940)». PhD diss., Universidad de Ginebra, 2011.
- «“Savoirs” constitués et programmes scolaires: débats au cœur de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940)». *Recherches & Éducatives* 4 (2011): 13-25.
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice y Rita HOFSTETTER. «*Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940). La science convoquée pour fonder une “Internationale de l'Éducation”». *Carrefours de l'Éducation* 31 (2011): 137-159.
- HAMELINE, Daniel. «Les premières années de *Pour l'Ère nouvelle*: militantisme et propagande?». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 35, no. 4 (2002): 27-40.
- HAUBFLEISCH, Dietmar y Jörg-WERNER LINK (eds.). *Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau)*. Bonn: Archiv der Arbeiterjugendbewegung, 1994.
- HUNTLEY, Herbert E. *The divine proportion. A study in mathematical beauty*. New York: Dover Publications, 1970.
- JENKINS, Celia M. «The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship, 1920-1950». PhD diss., Universidad de Londres, 1989.
- «New Education and its emancipatory interests (1920-1950)». *History of Education* 29, no 2 (2000): 139-151.
- KING, Alison. «From sage on the stage to guide on the side». *College Teaching* 41, no. 1 (1993): 30-35.
- KOSLOWSKI, Steffi. *Die New Era der New Education Fellowship: Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik in 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.
- KRIPPENDORF, Klaus. *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage, 2004.
- LABRA, Rafael María de. *Discurso pronunciado el día 11 de noviembre de 1913 en el Ateneo de Madrid, con motivo de la apertura de las Cátedras*. Madrid: Est. Tip. de Fortanet, 1913.
- LAQUA, Daniel. «Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order». *Journal of Global History* 6, no. 2 (2011): 223-247.
- LAWSON, Maxwell D. «The New Education Fellowship: The Formative Years». *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28.

- LUBELSKY, Isaac. *Celestial India: Madame Blavatsky and the Birth of Indian Nationalism*. Oakville, CT: Equinox Publication, 2012.
- MIDDLETON, Sue C. «New Zealand Theosophists in “New Education” networks, 1880s-1938». *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57.
- MOORE, Colin. *Propaganda Prints. A History of Art in the Service of Social and Political Change*. London: A&C Black Publishers Limited, 2010.
- MUKHOPADHYAY, Mriganka. «The Occult and the Orient. The Theosophical Society and the Socio-Religious Space in Colonial India». *Presidency Historical Review* 1, no. 2 (2015): 9-37.
- NEWCOURT-NOWODWORSKI, Stanley. *La propaganda negra en la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Algaba Ediciones, 2006.
- OELKERS, Jürgen. *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa, 2005⁴.
- PLOEG, Piet van der. *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education*. Deventer: Saxion Dalton University Press, 2013.
- «The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation». *Paedagogica Historica* 49, no. 3 (2013): 314-329.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La imagen de la mujer en la educación contemporánea». En *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, editado por Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés, 241-301. Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002.
- «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- «The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939». *Paedagogica Historica* 45, no 4-5 (2009): 561-584.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del y Sjaak BRASTER. «El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939)». *Revista de Educación* 377 (2017): 113-135.
- RIONDET, Xavier. «Élise Freinet: de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet». *Recherches & éducations* [En abierto], 8 Juin 2013, document 9, mis en ligne le 15 juillet 2013, consultado el 11 enero 2018.
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: Sage, 2016⁴.
- SELTEN, Marjolein y Fleur van der ZANDT. «Space vs. Place». http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space_vs._place (consultado el 31-12-2017).
- STRAUSS, Anselm y Juliet M. CORBIN. «Grounded theory methodology: An overview». En *Handbook of qualitative research*, editado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, 273-285. Thousand Oaks: Sage, 1994.

- VAN GORP, Angelo. «The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within». *Paedagogica Historica* 47, no. 4 (2011): 507-523.
- WAGNER, Peter. *Reading Iconotexts. From Swift to the French Revolution*. London: Reaktion Books, 1995.
- WAGNON, Sylvain. «Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)». *REHMLAC+* 9, no. 1 (2017): 146-180.
- WATRAS, Joseph. «The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education». *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.
- WHITE, Margaret H. «The New Education Fellowship: An international community of practice». *New Era in Education* 82, no. 3 (2001): 71-75.

PICTURING THE PROGRESSIVE EDUCATION: IMAGES AND PROPAGANDA IN *THE NEW ERA* (1920-1939)*

*La Escuela Nueva en Imágenes:
Fotografía y Propaganda en The New Era (1920-1939)*

Sjaak Braster[§] and María del Mar del Pozo Andrés[†]

Reception date: 11/02/2018 • Acceptation date: 16/03/2018

Abstract. In this article we analyse the propaganda work done by the journal *The New Era* for divulgating and popularising the progressive education movement. The review started in 1920, so it was the first in transmitting the ideas of this movement, and also the first English language journal that became the channel of expression of the New Education Fellowship, for divulgating the innovative ideals in the Anglo-Saxon countries.

We have studied the propaganda work from the images that the journal has published between 1920 and 1939. As a research method we have chosen a combination of content analysis and a grounded theory approach. We have identified a list of categories that are connected with the characteristics of new or progressive education. We have considered as starting point that all the ideals and school practices made more visible by the journal, i.e., the ones that were shown in many images, were those used for building a public image of the New Education.

We have organized the visual discourse built by *The New Era* around six ideas: coeducation, activity, freedom, nature, child-centred, and individualization *versus* socialization. We have quantified the number of images that were published in connexion with everyone of these ideas, making comparisons between spaces and times. The quantitative analysis has al-

* This work forms part of the project "Educational Progressivism and School Tradition in Spain Through Photography (1900-1970) [EDU2014-52498-C2-1-P], funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness within the framework of the National R&D and Innovation Plan.

[§] Department Public Administration and Sociology, Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam. PO Box 1738, 3000 DR Rotterdam. Netherlands. braster@essb.eur.nl

[†] Department of Educational Sciences, Faculty of Education, University of Alcalá, Aulario María de Guzmán, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. Spain. mar.pozo@uah.es

lowed us to explain general patterns and exceptional features. Finally, we present the most remarkable characteristics of the iconographical discourse about the New Education that was built and propagated by *The New Era*.

Keywords: Progressive Education; *The New Era*; Pedagogical propaganda; Photography.

Resumen. *En este artículo se aborda la labor de propaganda sobre el movimiento de la Escuela Nueva que realizó The New Era, la revista en lengua inglesa que fue pionera, pues comenzó a publicarse en 1920, y también la primera que se erigió en órgano de expresión de la New Education Fellowship, la organización que aglutinó a los educadores de todo el mundo que compartían las ideas innovadoras del movimiento.*

Esta labor de propaganda se ha estudiado a partir de las imágenes que la revista publicó entre 1920 y 1939. A través de una metodología que combina el análisis de contenido y la grounded theory identificamos una serie de categorías que relacionamos con los grandes ideales de la Escuela Nueva. Consideramos, como punto de partida, que aquellas ideas y prácticas escolares que la revista visibilizó más —es decir, de las que publicó más imágenes— fueron aquellas con las que pretendía construir en la opinión pública un imaginario de la Escuela Nueva.

Las seis ideas en torno a las que hemos organizado el discurso visual construido por esta revista son: coeducación, actividad, libertad, contacto con la naturaleza, paidocentrismo, e individualización vs socialización. De cada una de ellas hemos cuantificado el número de imágenes que se publicaron, diferenciadas por países y por períodos temporales. A partir del análisis cuantitativo, hemos tratado de explicar las pautas generales y los rasgos excepcionales, para concluir presentando las características más destacables del discurso iconográfico sobre la Nueva Educación que construyó y divulgó The New Era.

Palabras clave: Escuela Nueva; The New Era; Propaganda pedagógica; Fotografía.

INTRODUCTION: PEDAGOGICAL PROPAGANDA AND THE NEW SCHOOL

There is no doubt that the inclusion of the term “propaganda” in a title carries its risks, as it tends to prepare the reader, *a priori*, to bear witness to the relating of a historical event in which an attempt was made to manipulate the masses and steer them in a given political or ideological direction through the use of techniques that, at the very least, concealed

or falsified information. This posture can be explained by the negative connotations that the word “propaganda” acquired beginning with the end of World War I; its negative associations only grew worse after the Second World War, when the world discovered more fully the grim reality behind so much of the Nazi regime’s operations and propaganda.

Yet until the end of the 19th century the concept itself had a basically neutral meaning, one that stemmed from its Latin root and alluded to the propagation of a given doctrine or practice. For instance, this is the meaning that Spanish “institutionists”¹ had in mind when, from at least 1894, they spoke of “pedagogical propaganda”; the term was even used, in 1913, to describe a movement whose objective was to carry out a far-reaching campaign of educational divulgation in order to heighten people’s awareness about educational problems and win their support for top-down cultural renovation in Spain.²

World War I saw the use of a new type of propaganda in which the visual image was used as a means for communicating persuasive messages in new technological formats, such as the movies or the political poster. This was also the first time that certain modern techniques of public opinion control from the domain of the Social Sciences were used on a broad scale, especially by the allies. After the war, the greater understanding of these techniques and mechanisms for manipulation as used by governments, together with the systematical practice of referring to an enemy’s communications and messages as “propaganda”, resulted in the word’s acquiring a negative connotation. Its association with practices employed by the Stalinist and Nazi regimes only accentuated this negative meaning.³

It was in the 1920s, however, that a number of pioneering publicists tried to confer a traditional sense to the concept, insisting on a definition

¹ With the name “institutionists” we refer to the people that shared the ideas from the *Institución Libre de Enseñanza*, a reform group that was behind many of the progressive educational initiatives that took place in Spain between 1876 and 1936.

² Rafael Altamira, *Exigencias de la propaganda pedagógica* (Madrid: Tipografía “La Itálica”, 1913), and Rafael María de Labra, *Discurso pronunciado el día 11 de noviembre de 1913 en el Ateneo de Madrid, con motivo de la apertura de las Cátedras* (Madrid: Est. Tip. de Fortanet, 1913), 6-9.

³ Colin Moore, *Propaganda Prints. A History of Art in the Service of Social and Political Change* (London: A&C Black Publishers Limited, 2010), 7-8, and Stanley Newcourt-Nowodworski, *La propaganda negra en la Segunda Guerra Mundial* (Barcelona: Algaba Ediciones, 2006).

derived from the realm of information; they considered propaganda to be a mechanism for the widespread dissemination of ideas and as a concerted effort made for divulging specific beliefs and doctrines. Edward Louis Bernays, the Austrian who, in addition to being Freud's nephew, is considered the inventor of the theory of propaganda, described it in these terms in his seminal work from 1928. Bernays used the expression “modern propaganda” to refer to the practice of creating images in the minds of millions of people in order to connect them to an idea, an enterprise or a group, and he saw the legitimacy of such efforts as being determined by the value of the “work” that is being publicized as well as the accuracy of the information used in its diffusion.⁴

In this context of the discovery of public opinion, the first question that this article will address is whether the leaders of the world-wide pedagogical movement that emerged in the 1920s —known in Spain as the *Escuela Nueva* and in the English-speaking world as “New Education” or “Progressive Education”— were aware of the importance of using modern propaganda techniques for spreading their pedagogical messages on a large scale. Admittedly, the question is to a degree rhetorical, as abundant literature from recent years has served both to demythologize the movement and show the adroitness in matters of propaganda of its first and foremost leaders. The fact that Maria Montessori promoted documentary films about her methods and presented them to sizeable audiences in the United States and Great Britain starting around 1910,⁵ and that her example was followed by Decroly⁶ and many others in the 1920s, justify Ferrière's affirmation that “les films d'Éducation nouvelle ont foisonné” (“films on New Education abounded”) in all international congresses of the New Education Fellowship after 1929.⁷

As is well known, the New Education was a transnational movement that received its first important impulse from the celebration in 1921 of

⁴ Edgard L. Bernays, *Propaganda* (New York: Horace Liveright, 1928), 20-25.

⁵ Gerald L. Gutek y Patricia A. Gutek, *Bringing Montessori to America. S.S. McClure, Maria Montessori and the Campaign to Publicize Montessori Education* (Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016), 132 and 141.

⁶ Angelo Van Gorp, “The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within”, *Paedagogica Historica* 47, no. 4 (2011): 507-523.

⁷ Adolphe Ferrière, “La formation des Maîtres à l'aide du cinéma”, *Pour l'Ère Nouvelle* XIII, no. 100 (1934): 197.

the first International Congress on New Education in Calais,⁸ which gave birth to the New Education Fellowship (NEF), the network into which were integrated all educators who believed in a child-centred education.⁹ Three figures were key in the founding of the Fellowship: Adolphe Ferrière from Switzerland, Elizabeth Rotten from Germany and Beatrice Ensor from the U.K. The latter was responsible for the institutional fundamentals of the NEF, the Theosophical Fraternity in Education, which she had helped to establish in 1915, in the middle of the horrors of World War I. Ensor was convinced that the war could have been avoided with a different kind of education;¹⁰ she believed that the new education could change the world, not through politics but by “changing public opinion and the hearts and minds of men and women”,¹¹ in other words, with acts of propaganda, as the post-war intellectuals understood the concept.

Ensor was seen in her own country as a sort of “super woman”, fully committed to carrying out the “propaganda work” of the NEF, i.e., “to spread ideals in teaching that would make future hostilities unthinkable”. During her lifetime she carried out numerous and varied propagand-

⁸ Jean-François Condette and Antoine Savoye, “Une éducation pour l'ère nouvelle, le congrès international d'éducation de Calais 1921”, *Études Sociales* 163 (2016): 43-79.

⁹ Celia M. Jenkins, “The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship, 1920-1950” (PhD Thesis, University of London, 1989); Celia Jenkins, “New Education and its emancipatory interests (1920-1950)”, *History of Education* 29, no. 2 (2000): 139-151; Margaret H. White, “The New Education Fellowship: An international community of practice”, *New Era in Education* 82, no. 3 (2001): 71-75; Kevin J. Brehony, “From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited”, *History of Education* 30, no. 5 (2001): 413-432; Kevin J. Brehony, “A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938”, *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 733-755; Laurent Gutierrez, “La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939)”, *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* 45 (2009): 29-41, and Joseph Watras, “The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education”, *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.

¹⁰ Sylvain Wagnon, “Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)”, *REHMLAC+*, 9, no. 1 (2017): 146-180; Sue C. Middleton, “New Zealand Theosophists in “New Education” networks, 1880s-1938”, *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57, and Maxwell D. Lawson, “The New Education Fellowship: The Formative Years”, *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28. Beatrice Ensor identified so much the Theosophical Fraternity in Education with the NEF that in 1937, during the opening session of its VII Conference, that took place in Cheltenham (UK), she clearly stated that she founded the NEF in 1915, and not in 1921, the year in which the NEF was actually founded. “Seventh World Conference of New Education Fellowship”, *Cheltenham Chronicle and Gloucestershire Graphic*, August 8, 1936.

¹¹ “Education Ideals. Lecture to Teachers at Portsmouth”, *Portsmouth Evening News*, November 17, 1921.

da activities, understood as pedagogical divulgation directed at public opinion as well as professionals from the realm of education; in addition to her role as speaker and ambassador of the New School around the world, she worked as an organizer of “educational tourist traffic”¹² and took part in the biannual congresses of the NEF.¹³

Ensor’s greatest contribution, however, was the publication, starting in 1920, of the journal *The New Era*, the organ of expression for the Theosophical Fraternity. When the NEF was created in July of 1921 she ceded her magazine to the cause and the divulgation of the New School movement in English-speaking countries. The journal would serve as a model for the French-language version, *Pour l’Ère Nouvelle*, established in January, 1922 and directed by Adolphe Ferrière, as well as for the German version, *Das Werdende Zeitalter*, published for the first time the same year and headed by Elisabeth Rotten. These three publications would become the principle source for the ideas of the New School movement for European educators and other audiences, and its subscribers automatically became members of the NEF. Edward Bernays pointed out in 1928 that public meetings were no longer the effective propaganda tools that they had been fifty years earlier, whereas a journal was, in his opinion, an ideal medium; by being able to deliberately select the material “in accordance with a continuous policy”, as a result it “tends rather to become a propagandist organ, propagandizing for a particular idea”.¹⁴ To be sure, there is no lack of literature regarding *Pour l’Ère Nouvelle* and frequently it has been highlighted its militant, propagandist nature;¹⁵ Beatrice Ensor would also speak of the “propagandist character” of her own publication, *The New Era*, in 1934, although she was evidently using a very particular interpretation of the concept, one having to do with the

¹² “She Pulls the Strings” and “Plans for Professors”, *Birmingham Daily Gazette*, July 19, 1932.

¹³ Brehony, “A new education for a new era”, 733-755.

¹⁴ Bernays, *Propaganda*, 153.

¹⁵ Daniel Hameline, “Les premières années de *Pour l’Ère nouvelle*: militantisme et propagande?”, *Les Sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle* 35, no. 4 (2002): 34-35. See also, Béatrice Haenggeli-Jenni, “*Pour l’Ère Nouvelle*: une revue carrefour entre science et militance (1922-1940)” (PhD thesis, University of Geneva, 2011); Béatrice Haenggeli-Jenni, ““Savoirs” constitués et programmes scolaires: débats au cœur de la revue *Pour l’Ère Nouvelle* (1922-1940)”, *Recherches & Éducatives* 4 (2011): 13-25; and Béatrice Haenggeli-Jenni y Rita Hofstetter, “*Pour l’Ère Nouvelle* (1922-1940). La science convoquée pour fonder une “Internationale de l’Éducation””, *Carrefours de l’Éducation* 31 (2011): 137-159.

magazine's meagre number of subscribers.¹⁶ As for *Das Werden Zeitalter*, the German publication was shut down in 1932, its contents being in flagrant opposition to the ideas of the grand propagandist machine that was the National-Socialist Regime.¹⁷

In this article, we set out to study the pedagogical *corpus* of one of the three loudspeakers of the New School movement, *The New Era*, but our analysis will deal exclusively with its collection of images. We will examine how the thirty principles of New Education—which Ferrière presented in an enumerative structure much like a conventional narrative¹⁸—were represented iconographically, in order to discover which aspects of the linguistic discourse are reflected in the visual discourse and which are not. Our initial hypothesis is that those educational practices highlighted in the journal are those with which the movement wished to build in the collective public opinion an imaginary of the New Education.

Educational historiography has shown a great interest in recent years in analyzing the iconographic record of the New School movement. Joseph Coquoz has shown how the movement's figures used images in a very conscious way to underline its break with the so-called "traditional school".¹⁹ Francisca Comas and Bernat Sureda determined that the innovative methodological approaches included the use of their own iconography as well as a new graphic grammar. In this grammar we find signs of an imaginary that is centred around aspects of children's autonomy, including their ability to learn and assimilate values free from external pressures, freedom as a fundamental educational tool, the importance of games and physical exercise and the discreet role of the teacher.²⁰ Catherine Burke and Ian Grosvenor mentioned five defining elements of what they called "the progressive image in the history of education": the mar-

¹⁶ Steffi Koslowski, *Die New Era der New Education Fellowship: Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik in 20. Jahrhundert* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013), 159.

¹⁷ Dietmar Haubfleisch and Jörg-Werner Link (eds.), *Das Werden Zeitalter (Internationale Erziehungsrundschau)* (Bonn: Archiv der Arbeiterjugendbewegung, 1994).

¹⁸ Adolphe Ferrière, "L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles", *Pour l'Ère Nouvelle* 4, no. 15 (1925): 2-8.

¹⁹ Joseph Coquoz, "Un modèle suisse "d'École active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages", *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 369-388.

²⁰ Francisca Comas Rubí and Bernat Sureda García, "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)", *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.

ginal position of the teacher, children on their own and concentrated, bodies with varied expressions and in movement, children making art and workshop activities in group settings.²¹ Richard Aldrich identified three features found in the child-centred approaches practiced in British education: the location of the school; the use of open spaces; the reliance on active teaching and learning methods that combined individual and group work.²²

In the only existing study on *The New Era* to date a cursory look is given to the movement's iconography, accompanied by an admonition for a fuller, serial analysis of all the published images to be carried out in the future.²³ This is precisely the methodological approach that we have chosen for this article, as we deem it the most appropriate means for addressing the principle concerns that arise.

RESEARCH METHODS AND IMAGE VARIABLES

The conferences and journals of the NEF became the stages upon which the supporters of new education could perform and where the growing interest in progressive education could be demonstrated in the form of model practices. To get a look at what the "progressive child" looked like in the first decades of the twentieth century, we turn to one of these journals, *The New Era*, or, to quote the full title of the first issue of January 1920: *Education for the new era. An international quarterly magazine for the promotion and reconstruction in education*. We will look at all issues from January 1920 through December 1939. While we will focus mainly on the printed images, we will also take into consideration the captions and the accompanying texts, in order to get more information about the context. The number of images in 20 volumes of *The New Era* comes to a total of 944, not including the (relatively few and often repeated) illustrations that accompanied the advertisements.

²¹ Catherine Burke and Ian Grosvenor, "The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools", *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 159-163.

²² Richard Aldrich, "The Plowden report, 1967: A visual study in primary school location, space and learning". Paper presented to ISCHE XX, Leuven University, Belgium, 1998.

²³ Koslowski, *Die New Era*, 285-292.

The French-language version of the journal, *Pour l'Ère Nouvelle*, was discarded as a source: although it has been available online from its first issue in 1922 until 1947, it hardly includes images. The German-language version, *Das Werdende Zeitalter*, did contain photographs and drawings, but it was only available for the period 1922-1932. That made *The New Era* the best source for analysing visual content in order to tackle our research question. We ended up with a dataset that covered a time span of twenty years, allowing us to make a comparison between *times*, for example the differences between the 1920s and the 1930s. A comparison between *places* was also an option because the photographs of *The New Era* were taken not only in England, but also in the USA, France, Germany, and many other places around the globe, including Spain, although from this country very few photographs were published.

As a research method, we choose a combination of content analysis²⁴ and a grounded theory approach.²⁵ Content analysis is not an uncommon technique for analysing visual content,²⁶ and it is well suited for the analysis of large amounts of images. The collection and analysis of our visual data was done in several steps:

1) Gaining access to all issues of *The New Era* in the period 1920-1939. The first volumes of the journal were available in the archive of the Institute of Education in London, the more recent volumes in the library of the same institution. For all volumes, except the first one, we also accessed the collection of the Royal Library in The Hague, the Netherlands.

2) Making photographs of all images, including captions and other relevant text fragments. The number of images was 944, the number of photographed pages (image + text) was 1.064.

²⁴ Klaus Krippendorff, *Content analysis: An introduction to its methodology* (London: Sage, 2004).

²⁵ Anselm Strauss and Juliet M. Corbin, *Grounded theory methodology: An overview*, in *Handbook of qualitative research*, eds. Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Thousand Oaks: Sage, 1994), 273-285.

²⁶ Philip Bell, "Content analysis of visual images", in *Handbook of visual analysis*, eds. Theo Van Leeuwen and Carey Jewitt (London: Sage, 2001), 10-34; Annekatrin Bock, Holger Iserman and Thomas Knieper, "Quantitative content analysis of the visual", in *The Sage Handbook of visual research methods*, eds. Eric Margolis and Luc Pauwels (London: Sage, 2011), 265-282, and Gillian Rose, *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (London: Sage, 2016).

3) Describing all images with keywords inspired by the previously mentioned literature regarding the characteristics of new or progressive education (open coding).

4) Entering all open codes as three string or text variables, labelled as content, caption, and context, in a SPSS data file.

5) Constantly comparing open codes for arriving at a limited set of axial codes.

6) Adding all axial codes as nominal variables in our SPSS data file.

7) Analysing the bivariate relationships between the nominal variables with cross tabulations, including the calculation of the statistical significance level of these relationships with Chi-square tests.

8) Analysing the multivariate relationships between the nominal variables with multiple correspondence analysis.²⁷ For performing such an analysis, we have used the statistical programme HOMALS as developed by the Department of Data Theory of the University of Leiden, the Netherlands.²⁸

The procedure of adding open and axial codes to images—for enhancing reliability—was discussed with a fellow researcher on several occasions and resulted in the following list of nominal variables:

1) *Gender* with the categories: (a) a single boy, (b) a single girl, (c) several boys, (d) several girls, (e) a mix of genders.

2) *Nakedness*, with the categories: (a) at least one fully naked child, (b) at least one child with bare feet, chest, and/or limbs, (c) all children are fully dressed, including some kind of footwear.

²⁷ This technique for discovering patterns between codes attached to images, was used in the following articles: Sjaak Braster, "Educational change and Dutch classroom photographs: A qualitative and quantitative analysis", in *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, eds. Sjaak Braster, Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés (Brussels: Peter Lang, 2011), 21-37, and Sjaak Braster and María del Mar del Pozo Andrés, "Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal", *Paedagogica Historica* 51, no. 4 (2015): 455-477.

²⁸ Giovanni Di Franco, "Multiple correspondance analysis: one only or several techniques?", *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 50, no. 3 (2016): 1299-1315.

3) *Happiness*, with the categories: (a) at least one child is laughing (=teeth are visible), (b) at least one child is smiling (=teeth are not visible), (c) all children have serious expressions.

4) *Teacher*, with the categories: (a) dominant position (=active, in control) (b) tangential position (=passive, hardly noticeable), (c) absence.

5) *Individuality*, with the categories: (a) individual (=children work, play or act alone, but also material objects as a result of individual work), (b) social (=at least two children interact with each other, or children/adults interact with each other, or children/adults are cooperating in a collective project, or material objects as a result of group work).

6) *Activity*, with the categories: (a) the three R's, i.e. reading, writing, and arithmetic, (b) crafts, (c) dance, music, and theatre, (d) free play, (e) gardening, animals, (f) science, (g) gymnastics, sport, and other body-related activities.

7) *Space*, with the categories: (a) inside (=inside a classroom, within the walls of a building), (b) outside (=outside a school, in the open air).

8) *Time*, with the categories: (a) 1920-1924, (b) 1925-1929, (c) 1930-1934, (d) 1935-1939.

9) *Place*,²⁹ with the categories: (a) United Kingdom, (b) USA, (c) France, (d) Germany, (e) all other countries. Most of the images in *The New Era*, 652 out of 944 to be precise, could be traced back to a specific country. In total 34 countries were detected, but only for the locations mentioned above did we have a substantial number of images available for making comparisons between countries.

CHARACTERISTICS AND THEMES OF THE IMAGES PUBLISHED IN *THE NEW ERA*

An initial overview of *The New Era* iconography calls for a description of the types of images that were published in the journal during the pe-

²⁹ About the differences between place and space, see Marjolein Selten and Fleur van der Zandt, "Space vs. Place". http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space_vs._place (accessed on 31-12-2017).

riod of the study. The results are given in Table 1. We have grouped the images, which total 944, into four different categories. The most numerous group is that of photographs, which make up 76.3% of the images published. There is also a significant number of drawings, which account for 15.9% of the iconographic production. Paintings represent only 5.9% of the total, while the presence of graphs, charts and maps is negligible, amounting to a mere 1.9% of the images.

Table 1. Type of image in *The New Era* (1920-1939) by period of time

Image type	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Drawing	8 17,4%	26 13,8%	70 13,3%	46 24,9%	150 15,9%
Painting	19 41,3%	23 12,2%	8 1,5%	6 3,2%	56 5,9%
Photograph	19 41,3%	137 72,9%	432 82,3%	132 71,4%	720 76,3%
Graph/table/map	0 0,0%	2 1,1%	15 2,9%	1 0,5%	18 1,9%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-square = 157,8; df = 9; p < .001

An analysis of the iconographic production by periods gives the following results: in the first period, from 1920-1924, the journal published very few images. Some 40% of these were reproductions of paintings, generally made by the students, while another 40% was comprised of photos of the schools, the classrooms and of the best-known educators. The following period saw a steep increase in the number of photographs, which reached 70-80% of the magazine's total iconographic production. The number of drawings, almost all made by students, also underwent a relative increase in the period 1935-1939.

An overwhelming majority of the images, 95.9%, was printed in black and white. Colour images appeared primarily in the period 1920-1924, in which they made up 23.9% of the total, while between 1925 and 1929 their presence was reduced to 12.8%. The following decade saw the com-

plete disappearance of colour images from the journal, an indication of the effect that the economic crisis of 1929 had on the publication.

Another element of analysis has to do with the size of the images (Table 2). Over the course of time, the number of images that took up an entire page decreased while the number of smaller images —those occupying less than half a page— grew. The greatest total number of images was printed in the period 1930-1934 (N=525) and more than half of them (52.2%) were large, i.e., they took up the greater part of a page or the entire page. In contrast, the five-year period of 1935-1939 saw a decrease in the number of images printed (N=185) as well as in their dimensions, the majority of them being medium-sized (59.5%) or small (12.4%).

Table 2. Size of the images in *The New Era* (1920-1939) by period of time

Image size	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Small	0 0,0%	21 11,2%	29 5,5%	23 12,4%	73 7,7%
Medium	21 45,7%	53 28,2%	205 39,0%	110 59,5%	389 41,2%
Large	21 45,7%	84 44,7%	274 52,2%	46 24,9%	425 45,0%
Full page	4 8,7%	30 16,0%	17 3,2%	6 3,2%	57 6,0%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-square = 101,6; df = 9; p < .001

An initial scrutiny of the quantitative data afforded by the images published in *The New Era* shows three iconographic groups that were easy to identify, objectify and classify: images of school buildings, landscapes and portraits of some of the more well-known figures of the New Education movement. (Table 3). In general, none of these three themes were especially important, with one significant exception during the journal's first decade of life, namely, the portraits of some of the New Education heroes.

Table 3. Subjects of the images in *The New Era* (1920-1939) by period of time

Image subject	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Buildings	4 8,7%	19 10,1%	23 4,4%	5 2,7%	51 5,4%
Landscapes	1 2,2%	6 3,2%	6 1,1%	0 0,0%	13 1,4%
Portraits of adults	2 4,3%	32 17,0%	44 8,4%	3 1,6%	81 8,6%
Active children	10 21,7%	64 34,0%	288 54,9%	95 51,4%	457 48,4%
Subjects related with children	29 63,0%	67 35,6%	164 31,2%	82 44,3%	342 36,2%
Total	46 100,0%	188 100,0%	525 100,0%	185 100,0%	944 100,0%

Chi-square = 82,3; df = 12; p < .001

Edward Bernays claimed that one of propaganda’s powerful mechanisms was the use of “the vivid dramatization of personality”, and that public figures needed to give very careful thought to what kind of image of themselves they wanted to convey in relation to their objectives.³⁰ It is therefore of special interest to analyze the selection of figures from the New Education chosen to appear in the pages of *The New Era*.

The first portrait published by the magazine, in 1923, had all the objective characteristics of images that are meant to stand out: it was a large-scale portrait, printed on glossy paper. The person shown was Harold Baillie-Weaver, President of the NEF and General Secretary of the English branch of the Theosophical Society from 1916 until 1921. The second person featured in a portrait in *The New Era*, in 1924, was the famous psychologist Carl Gustav Jung. And in 1925 the third portrait to appear was that of George S. Arundale, who, together with Beatrice Ensor, had helped to found the Theosophical Fraternity in Education in 1915. Ensor, the founder and editor of the journal, first published her own portrait in 1925, in full size. Over a twenty-year period, four photo-

³⁰ Bernays, *Propaganda*, 156-157.

graphs of her would find their way into the pages of the publication. She invariably appears in the centre of the image, surrounded by other icons of the New Education movement, nearly always men.

The person shown most often in *The New Era* —five times, to be precise— was the Nobel laureate Rabindranath Tagore, the first chancellor of the National University of India, an institution promoted and supported by a group of Theosophists, including George S. Arundale. The school founded by Tagore, Santiniketan, was also the first new school to have its photograph shown in the publication, in 1924, in an image that would be reproduced several times in the following years (Image 1). It would seem more than justified, therefore, to say that Rabindranath Tagore was chosen by *The New Era* to be the icon and the symbol of the New Education movement. The journal's conversion of this Hindu writer and educator into the iconic figure of the movement has several explanations. The first undoubtedly has to do with the close relationship between Tagore's family and the Theosophist Society.³¹ The second was the sudden discovery that the spiritualists—as well as the Theosophists, who included many newcomers to the NEF—made of the East as a spiritual repository, with India as the centre of the mystical universe.³² Yet another reason is related to Tagore's change of identity after his trip to London in 1912, when he began to write in English and to see himself as a link between East and West, one of the “poets and prophets” who was called to help find common spiritual roots and to build a new global modernity based on communication and dialogue between the two worlds.³³ The Theosophical groups helped him with the *mise-en-scène* behind this role as a transnational apostle by circulating photographs such as the one in Image 1, which, in addition to emphasizing an aura of oriental fantasy, were inserted into texts where Tagore expounded on his pedagogical ideals, very similar to those of the NEF. It is curious that the photograph cho-

³¹ Mriganka Mukhopadhyay, “The Occult and the Orient. The Theosophical Society and the Socio-Religious Space in Colonial India”, *Presidency Historical Review* 1, no. 2 (2015): 9-37.

³² Isaac Lubelsky, *Celestial India: Madame Blavatsky and the Birth of Indian Nationalism* (Oakville, CT: Equinox Publication, 2012).

³³ Michael Collins, “History and the Postcolonial. Rabindranath Tagore's Reception in London, 1912-1913”, *The International Journal of the Humanities* 4, no. 9 (2007): 71-83, and Daniel Laqua, “Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order”, *Journal of Global History* 6, no. 2 (2011): 231.

sen contradicts many of the educational tenets of the New School in the way that it shows the teacher in the centre of the teaching-learning process, surrounded by students who are obediently doing their exercises much as they would in a traditional school. Hero worship seems to be the dominant message of this photograph, in which only the trees in the background suggest the closeness to nature that was so important to Tagore.



Image 1. Rabindranath Tagore in his school Santiniketan in Bolpur, India
Source: "The Poet as Schoolmaster", *The New Era*, 4 (1924): 84.

After Santiniketan *The New Era* published many images of new schools. Although for the most part schools were only shown once, some centres did get more publicity than others, to judge from the number of times that they were shown in the journal (Table 4). The schools with the most photographs published were those of the suburb of Winnetka, USA (N=16); that of Odenwaldschule in Germany (N=14); the Maison des Petits, Switzerland (N=11) and the Francis Parker School in Chicago, USA (N=9). What stands out from this data is the

fact that *The New Era*, published in Great Britain and run by British editors, published more images of foreign schools than of national schools. And it hardly seems a coincidence that Frensham Heights, in Farnham, would show up in the greatest number of photos among British schools (N=8); its director was none other than Beatrice Ensor, editor of *The New Era*.

Table 4. Most photographed schools in *The New Era* (1920-1939) by country/region

UK	USA	Europe/Africa
	Public Schools Winnetka: 16	Odenwald School (Germany): 14 Maison des Petits (Switzerland): 11
Frensham Heights, Farnham: 8 Holt School, Liverpool: 8	Francis Parker School, Chicago: 9	
	Lincoln School, New York: 6 Grant School, Pasadena: 6	Decroly School (Belgium): 6
Bedales, Petersfield: 5 St George School, Harpenden: 5 King Arthur Sch., Musselburgh: 5	Merril-Palmer School, Detroit: 5 Beaver County School, Mass.: 5	St. Peter School, Jo'burg (SA): 5
Northumberland Heath School: 4		Hamburg School (Germany): 4 Lauterwater (SA): 4
Bierton Road Sch., Birmingham: 3		Ecole des Roches: 3

Clearly, the central theme of the images published in *The New Era* was childhood (Table 3), and the message that was pushed most insistently was that of the child-centred approach of New Education. 48.4% of the pictures show children engaged in learning or other types of activities, either accompanied by teachers or adults, by themselves or in groups with classmates. Another 36.2% of the images also bear some relation to the children in that they show pictures, drawings or other artwork made

by them. Childhood artwork was one of the most visible iconographic themes in *The New Era*, especially in its first five years of existence, when it went to considerable lengths to print full-colour copies of paintings made by the more talented students.

Whereas the images of schools shown in the magazine highlighted the movement's international orientation, the selection of photos of children reveals a clear preference for those from the English-speaking world (Table 5): of the pictures of children, groups of children and adults/adolescents (N=457), the majority are from the U.K. (N=147), followed by the United States (N=88), France (N=27) and Germany (N=21). The non-western world is meagerly represented, the exceptions being India (N=15) and the Soviet Union (N=11).

Table 5. Boys and girls in the images in *The New Era* (1920-1939) by place

	UK	USA	France	Germany	Rest	Total
Boys and girls	87 59,2%	59 67,0%	18 66,7%	9 42,9%	78 44,8%	251 54,9%
Boy or girl	4 2,7%	4 4,5%	0 0,0%	4 19,0%	22 12,6%	34 7,4%
Boys or girls	56 38,1%	25 28,4%	9 33,3%	8 38,1%	74 42,5%	172 37,6%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 28,1; df = 8; p < .001

ICONOGRAPHIC REPRESENTATIONS OF THE NEW EDUCATION IN *THE NEW ERA*

The three journals that served as mouthpieces for the New School movement considered the propagation of their ideals to be one of their fundamental tasks. Texts and images joined forces in the pages of *The New Era* to demonstrate and illustrate the movement's grand innovative principles. We part from the assumption that if the journal's editors gave greater iconographic presence to certain representations, it was because

they believed that certain images would have more of an impact and a greater permanence for the reader. In other words, certain types of images were seen as having more propagandist power. Based on this premise, we have organized our analysis of this photographic series in accordance with six ideas that are universally accepted as features of the New School: coeducation, activity, freedom, contact with nature, child-centred and individualization *vs.* socialization.

Coeducation

The New School movement maintained that the two sexes should be educated together and should take part in common activities. An analysis of the 457 images with boys and girls published by *The New Era* from 1920-1939 seems to ratify this endorsement of coeducation: in 54.9% of the photographs boys and girls can be seen together. There are, however, differences between countries in this respect; the United States (67%) and France (66.7%) show a considerably higher number of pictures of mixed groups than do Great Britain (59.2%), Germany (42.9%) or the rest of the world (44.8%).

It is worth noting, though, that coeducation is not shown as an exclusive option by *The New Era*. In 37.6% of the images we see boys and girls working (or playing) separately, and in these depictions we tend to find the boys engaged in activities traditionally considered to be masculine, such as manual work, while the girls are most often engaged in “expressive” activities such as dance.

The number of photos in which we see children on their own is negligible (7.4%), and in these photos they can generally be seen in a gesture of marked concentration. Catherine Burke and Ian Grosvenor considered this to be a characteristic representation of the “progressive image” in education history, one that served to attenuate to some degree the tension between individualism and collectivism. At the time, collectivism was susceptible of being associated by the public with the “Utopian iconography of socialist states”, and this was liable to provoke discomfort and even rejection towards the new schools.³⁴ While this indicator may

³⁴ Burke and Grosvenor, “The progressive image in the history of education”, 160.

be observed in photographs from after the Second World War analyzed by these authors, it does not seem to be a significant factor in the images published in *The New Era* prior to 1939.

In comparing the evolution of iconographic representations of coeducation over a two-decade span (Table 6), we discover that they are far more frequent in the period 1925-1929 (65.6%) and that they diminish considerably in the five-year period of 1935-1939 (42.1%), coinciding with an increase in the number of pictures showing children on their own. We may take this to mean that *The New Era* was somewhat less committed to the pedagogical ideal of coeducation in the second half of the 1930s, due perhaps in part to the difficulty in finding schools that applied such ideals in an unadulterated way and that could furnish such graphic material for the publication.

Table 6. Boys and girls in the images in *The New Era* (1920-1939) by period of time

Gender	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Boys and girls	2 20,0%	42 65,6%	167 58,0%	40 42,1%	251 54,9%
Boy or girl	0 0,0%	2 3,1%	23 8,0%	9 9,5%	34 7,4%
Boys or girls	8 80,0%	20 31,3%	98 34,0%	46 48,4%	172 37,6%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 19,3; df = 6; p = .004

Activity

The concept of activity was unarguably the backbone of the New Education movement, which was in fact known in the French-speaking world as the “*école active*”. In order to objectify this principle we have created categories for the different educational activities depicted in the visual representations from *The New Era*, differentiating them, for purposes of comparison, by country (Table 7) and by period (Table 8).

Table 7. Activities in the images of *The New Era* (1920-1939) by place

Activity	UK	USA	France	Germany	Rest	Total
3Rs	23 15,6%	6 6,8%	3 11,1%	2 9,5%	27 15,5%	61 13,3%
Crafts	32 21,8%	42 47,7%	10 37,0%	5 23,8%	59 33,9%	148 32,4%
Dance/theater/ music	33 22,4%	26 29,5%	5 18,5%	3 14,3%	13 7,5%	80 17,5%
Free play	31 21,1%	5 5,7%	4 14,8%	6 28,6%	33 19,0%	79 17,3%
Gardening/animals	5 3,4%	4 4,5%	2 7,4%	2 9,5%	15 8,6%	28 6,1%
Science	12 8,2%	4 4,5%	1 3,7%	2 9,5%	10 5,7%	29 6,3%
Gym/sport/body	11 7,5%	1 1,1%	2 7,4%	1 4,8%	17 9,8%	32 7,0%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 58,9; df = 24; p < .001

The first propagandist message that our 457 images of educational activity convey is that the New School did indeed transform the school curriculum (Table 7). Representations of traditional, cognitive content, generally associated with the three Rs (reading, writing and arithmetic) and with science subjects, appear in only 19.6% of the images. In contrast, images of expressive activities related to the arts (dance, theatre and music, 17.5%), free play (17.3%) and especially crafts (32.4%), make up 67.2% of the total. All of these subjects were meant to encourage the children’s integral education and help them develop their sense of self. A full third of the students shown in *The New Era* are building something. Often this was a musical instrument, which in a subsequent phase of the project would be used to play songs or partake in recitals (Image 2 and Image 3).



Image 2. Example of an image with crafts as an activity. Lincoln School, New York
Source: "Fourth Grade Instrument Makers in the Workshop", *The New Era* 8, no. 1 (1927): 10.



Image 3. Music class in the Lincoln School, New York
Source: "The Marimba-makers try their instruments", *The New Era* 8, no. 1 (1927): 10.

There are certain observable differences from country to country in the concept of activity. For example, the photographs from the United States show a preponderance of arts & crafts type of work (47.7% of the images from the U.S. depict this activity), more than in any other country. Images of free work, on the other hand, are more prevalent in the photographs taken in Europe. There are very few images from the United States showing children engaged in the rudiments of reading, writing and maths; it would appear that the iconography from the USA wished to illustrate John Dewey's principle of "learning by doing", in the form of learning by projects, an approach that is consistently albeit erroneously credited to Dewey.

Table 8. Activities in the images of *The New Era* (1920-1939) by period of time

Activity	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
3Rs	4 40,0%	12 18,8%	32 11,1%	13 13,7%	61 13,3%
Crafts	1 10,0%	17 26,6%	97 33,7%	33 34,7%	148 32,4%
Dance/theatre/music	4 40,0%	18 28,1%	49 17,0%	9 9,5%	80 17,5%
Free play	0 0,0%	7 10,9%	54 18,8%	18 18,9%	79 17,3%
Gardening/animals	1 10,0%	4 6,3%	14 4,9%	9 9,5%	28 6,1%
Science	0 0,0%	5 7,8%	22 7,6%	2 2,1%	29 6,3%
Gymnastics/sport/body	0 0,0%	1 1,6%	20 6,9%	11 11,6%	32 7,0%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 37,9; df = 18; p = .004

We can also observe differences in the concept of activity over the span of the two decades studied (Table 8). The most outstanding variation is the diminishing number of images focusing on expressive and creative activities such as dance, theatre and music in the 1930s, accompanied by greater emphasis on gymnastics, sports and other physical activities that involved the care and strengthening of the body. In this way *The New Era* seems to have adapted its message to address the growing threat that the rise of authoritarian regimes in Europe represented in the 1930s and the public's anxiety about the possibility of another war, for which its youth would need to be physically prepared.

Freedom

Freedom is one of the central ideas of the progressive education movement and one of the ideas most used as a motto or rallying cry for New Education. It was also an idea that was open to multiple interpretations. It was associated on the one hand with the concept of childhood liberation and self-expression, and on the other with the self-government of children. In any case, it had a social component as well as an individual one, the two often coming into conflict. This makes it especially hard to establish objectifiable, observable categories or to identify the concept of freedom iconographically. For several reasons, we decided to identify freedom with nudity. One reason has to do with the way this association is so often used in contemporary art; the nude figure, in addition to representing innocence, also symbolizes freedom from clothing. Clothing represents, in a literal sense, all that binds us and separates us from nature, while metaphorically it symbolizes the power that oppresses the human being; hence, its elimination confers individual freedom on us.

This view is backed up by another reason: the editors of *The New Era* seem to have shared this view regarding the connotations of nudity. The concept of educational freedom adopted by the publication initially was that of individual freedom, "implying release from previous restraints and freedom to develop naturally".³⁵ On the cover of the first issue of the magazine, published in January 1920, is an image laden with symbolism and meant to represent the loftiest ideals of the New Education (Image 4). It consists of a drawing of a child wearing a blindfold and sporting

³⁵ Jenkins, "New Education and its emancipatory interest", 141.

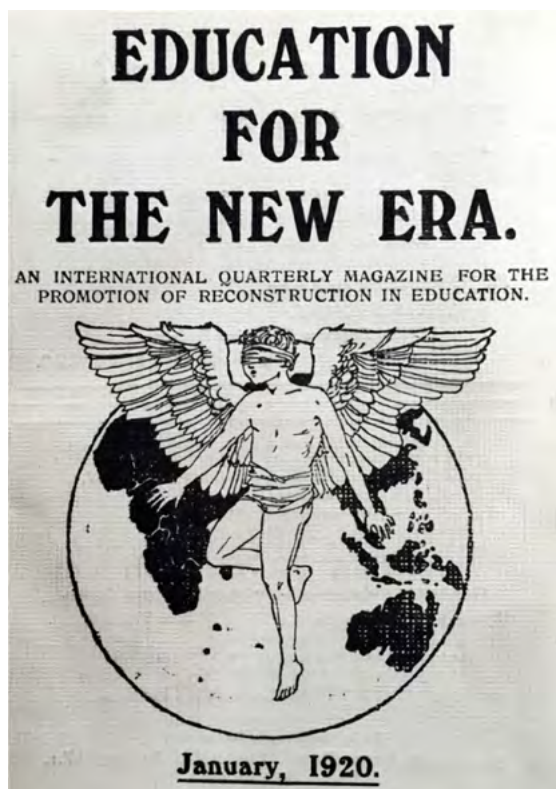


Image 4. The cover of the first issue of *The New Era*
Source: *The New Era* 1, no. 1 (1920): 1.

angels' wings as he stands in front of a globe of the world. Except for a loincloth, he is naked. The picture, for which many interpretations have been ventured, conveys the idea of paidocentrism—the child as an angel, flying above the world—and freedom—the child who has been liberated of the chains that traditional education had imposed on him.³⁶ In our opinion, his partial nudity symbolizes the concept of liberation more than any nonexistent chains. What's more, in subsequent years the journal would feature drawings of stylized, naked children, sometimes riding on the backs of powerful animals (Image 5), representing the creative power of childhood and its potential for dominating the world.³⁷ The allegory of unclad children as a symbol of their growing up free of constrictions and

³⁶ Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte* (Weinheim: Juventa, 20054), 344.

³⁷ Koslowski, *Die New Era*, 291.

inhibitions has secured a place in the imaginary of innovative educators. Burke and Grosvenor pointed out how one of the recurrent features of “the representation of the progressive school” was the display of children’s bare legs as they played or worked.³⁸ Burke recently asserted that “in English progressive state education, the feet, particularly bare feet, were fundamental to the anticipated exuberance of being alive in the modern school”, and that historical moments marked by experimental approaches to teaching and learning may be identified because “the school pupil, alone or collectively, is presented through images of exposed limbs and aesthetically pleasing physical poses”.³⁹

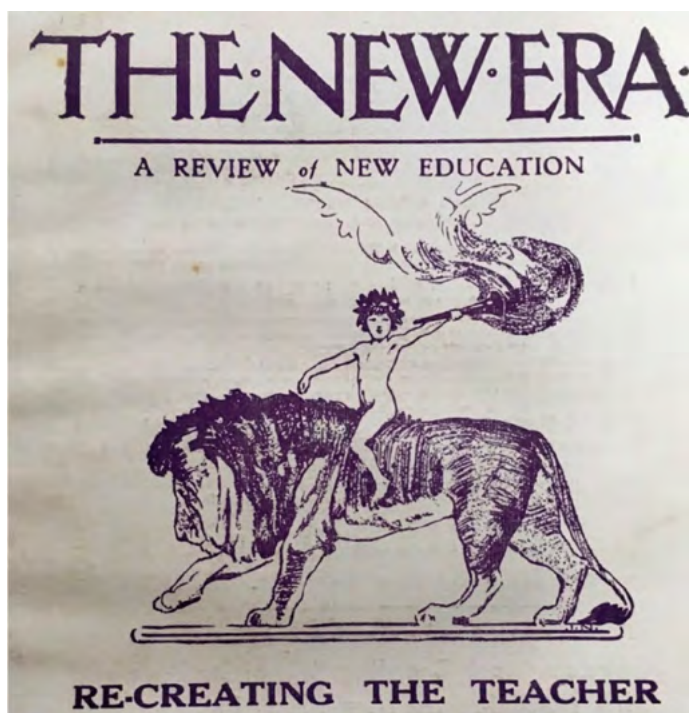


Image 5. The cover of *The New Era* in January 1926
Source: *The New Era* 7, no. 1 (1926): 1

³⁸ Burke and Grosvenor, “The progressive image in the history of education”, 161.

³⁹ Catherine Burke, “Feet, footwork, footwear, and “being alive” in the modern school”, *Paedagogica Historica* 54, no. 1-2 (2018): 43. DOI: 10.1080/00309230.2017.1358287. See also Xavier Riondet, “Élise Freinet: de l’expérience naturiste aux pratiques de l’École Freinet”, *Recherches & éducations* [Open access], 8 Juin 2013, document 9, mis en ligne le 15 juillet 2013, accessed January 11, 2018.

Based on such an iconological premise, we did not consider it too hazardous to venture that one of the propagandist resorts of *The New Era* would be to show children engaged in different artistic activities in different degrees of bareness. In Table 9 we can see the data, which proves our hypothesis dead wrong. In most of the images (82.3%) the children are fully clothed; in a relatively small percentage (15.1%) they are in bare feet, while the number of photographs in which they are completely naked is negligible (2.6%). There are no significant differences between continents or countries, but there is a decrease over time in the number of children appearing barefoot, accompanied by an increase in the number that are fully dressed. Not surprisingly, physical bareness tends to be associated with activities taking place outside of the classroom or with theatre or dance activities. In some cases the children would take their shoes off while engaged in learning activities inside the classroom (Image 6).



Image 6. Bare feet in the library of the Garden school in London

Source: *The New Era* 9, no. 10 (1926): 183.

Table 9. Nakedness in images in *The New Era* (1920-1939) by period of time

Nakedness	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Fully naked	0 0,0%	2 3,1%	6 2,1%	4 4,2%	12 2,6%
Bare feet/chest/limbs	5 50,0%	13 20,3%	42 14,6%	9 9,5%	69 15,1%
Dressed	5 50,0%	49 76,6%	240 83,3%	82 86,3%	376 82,3%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 14,6; df = 6; p = .024

In any case, full nudity was very rare in *The New Era*. While the editors may have associated it with the idea of freedom, they do not appear to have seen it as an effective propagandist image, presumably because the public was unlikely to understand the underlying symbolism of such photographs. Notwithstanding their commitment to the New Education, parents, as well as society at large, would have been hard put to overcome the moral preconceptions concerning pictures of naked children.

This begs the question, then: what kind of images did *The New Era* use to symbolize the idea of freedom? The answer is that they relied on representations that, from an aesthetic and artistic point of view, were quite traditional, such as the one shown in Image 7. Rather than photographs with a symbolic meaning, they tended to be drawings into which texts were inserted, i.e., iconotexts. This interdependence between text and image, which became popular through the prints of Hogarth and Rowlandson in the 18th century,⁴⁰ assured that the message, conveyed in a conventional linguistic code, would be easily accessible to all audiences. While there are no precedents of studies on the use of icon-texts in the history of education,⁴¹ Image 7 could very well serve as an example of the possibilities for their analysis. At a loss for symbolic elements that could

⁴⁰ Peter Wagner, *Reading Iconotexts. From Swift to the French Revolution* (London: Reaktion Books, 1995).

⁴¹ María del Mar del Pozo Andrés, "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 305-306.

be universally identified with the idea of freedom, the journal displays a drawing of a children's protest in which the boys and girls—barely older than babies—hold up signs showing their demands, all centred on the word freedom: freedom through coeducation, through method, through psychology, through the environment, through art, through international understanding,... Again, the word holds sway over the image.



Image 7. Meaning of Freedom in Education

Source: "The True Meaning of Freedom in Education", *The New Era* 8, no. 4 (1927): 1.

Contact with nature

One of the thirty tenets of the New Education published by Ferrière in 1925 stated that all new schools should be located in the countryside, as that was a child's natural environment and the place where he or she could most fully develop both in body and spirit. But, how does one go about categorizing and making visible a natural education? In order to be consistent with the other codes used in our serial analysis, we chose to place all of the photographs in the categories of "inside" or "outside", depending on where the educational practices were taking place. The conventional image of a traditional school was of course an enclosed in-

door space, a classroom containing the pupils within its four walls, and with certain furnishings that would determine the children’s movements. The New School cultivated an image that was quite the opposite, that of children flourishing in a natural surrounding that allowed for spontaneity and physical freedom and where educational activities took place outside of the classroom.

And yet this ideal is not corroborated by the available iconographic evidence. Table 10 tells us that The New Era published a proportion of photographs taken inside the schools and other buildings that is perfectly balanced by those taken outdoors —on streets, playgrounds, gardens, woods, mountains and countryside. There are noticeable differences in this respect from one country to another; most of the photographs from the United States (69.3%) were taken indoors, while the majority of images from France (63%) show exteriors, as do those from Germany (57.1%). This difference between continental Europe and the USA is likely a consequence of *The New Era’s* interest in what had already become the classic new schools, that is, boarding schools situated in the country, such as Abbotsholme or Bedales, the German Odenwaldschule (Image 8) or the French “l’École des Roches”. Such schools were less common in the United States, where new urban schools located in the larger cities prevailed, making it less likely for school images to reflect natural settings. Furthermore, open-air schools and Forest Schools were a European tradition, begun in Germany at the start of the 20th century. This helps to explain the wealth of iconographic sources in Europe as well as the predilection for representing natural surroundings.

Table 10. The use of space in the images of *The New Era* (1920-1939) by place

Space	UK	USA	France	Germany	Rest	Total
Inside	69 46,9%	61 69,3%	10 37,0%	9 42,9%	85 48,9%	234 51,2%
Outside	78 53,1%	27 30,7%	17 63,0%	12 57,1%	89 51,1%	223 48,8%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 15,8; df = 4; p = .003

More difficult to explain is the balance between the percentage of photos taken indoors and outdoors, which remains constant over the two decades. Nor does the fact that there is a slight preference for indoor images preclude innovation, as most of these pictures depict activities easily identifiable with the New Education. And finally, although outdoor images do not dominate in *The New Era*, their number had nonetheless grown exponentially in comparison to earlier times, when they had been scarce, even non-existent.



Image 8. An Open-Air Class in Odenwaldschule

Source: "An Open-Air Class. The Odenwaldschule", *The New Era* 6, no. 10 (1925): 118.

Child-Centred

In traditional classroom photographs it is not unusual to find the teacher in a central position or in that part of the image known as "the divine proportion" or "the golden mean".⁴² In general, he appears in a plane above the students. These specific features of the composition are often combined with that of the teacher's gaze, trained directly on the

⁴² Herbert E. Huntley, *The divine proportion. A study in mathematical beauty* (New York: Dover Publications, 1970), and Braster, "Educational change and Dutch classroom photographs", 29-30.

eyes of the observer, conveying a sense of control. Naturally, this *master-centrism* is associated with traditional education. The New Education, in contrast, is defined by its *paido-centrism*; here the child has become the centre of the teaching-learning process, while the teacher's role is that of a guide, one who orients the child's learning progression. This change in the teacher's function has been described by constructivist learning as "from sage on the stage to guide on the side".⁴³ Our initial assumption is that this change would have been made patent iconographically with a symbolic movement in which the teacher would gravitate from the centre to the margin of the image and would look upon the pupils instead of at the spectator, receding and even disappearing from the picture.

What we find is that this displacement of the teacher from the centre to the margins of the photographs is consistent over time and in different settings, and we take this to be a reliable indicator of their following of convictions and beliefs regarding pedagogical innovation.⁴⁴ We assumed that this change would feature prominently in *The New Era* (Table 11).

Table 11. Position of the teacher in images of *The New Era* (1920-1939) by place

Teacher	UK	USA	France	Germany	Rest	Total
Dominant	4 2,7%	5 5,7%	5 18,5%	2 9,5%	12 6,9%	28 6,1%
Tangential	29 19,7%	8 9,1%	3 11,1%	2 9,5%	27 15,5%	69 15,1%
Absence	114 77,6%	75 85,2%	19 70,4%	17 81,0%	135 77,6%	360 78,8%
Total	147 100,0%	88 100,0%	27 100,0%	21 100,0%	174 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 15,8; df = 8; p = .045

Sure enough, the data is unequivocal: in 78.8% of the images with children there is no teacher, while in the 15.1% of the photographs with

⁴³ Alison King, "From sage on the stage to guide on the side", *College Teaching* 41, no.1 (1993): 30-35.

⁴⁴ María del Mar del Pozo Andrés, "La imagen de la mujer en la educación contemporánea", in *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, eds. Teresa Marín Eced and María del Mar del Pozo Andrés (Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002), 251-254.

a teacher present, he or she is in a tangential or marginal position, as in Image 9, in which the teacher is mingled with the students, observing their work. In only 6.1% of the images can the teacher's position within the composition be described as dominant.

Nor does an analysis over time show much variation in this respect; from the first period (1920-1925) through the last (1935-1939) we find a glaring absence of the teacher figure. There are, however, certain differences among countries; whereas in Great Britain there are scarcely any images showing teachers in a dominant position, in France 18.5% of the pictures portray the teacher as a figure of authority, the one in control. This difference may be a reflection of the contrast between the more centralized French school system and the decentralized British one.⁴⁵ In any case, the editors of *The New Era* showed a marked preference for photographs from the U.K. and the USA in which the teachers' absence was made patent.



Image 9. Example of an image of a teacher in a tangential position

Source: "Practical Work Room. Rangefield (L.C.C.) School, Dounham State, near Southend Village", *The New Era* 9, no. 34 (1928): s.p.

⁴⁵ Margaret S. Archer, *Social origins of educational systems* (London/New York: Routledge, 2013).

Individualization vs Socialization

The dialectic between the principles of individualization and socialization caused much ink to flow among theorists of the New School. The individual, spiritual, expressive and autonomous development of children, together with their perception of themselves as social, collaborative beings, integrated in different communities and ultimately implicated in humankind's destiny, were the two pillars on which the *paideia* of the New Education was based. And while these two aspects could be perfectly compatible, the discourse of innovation would make them practically exclusive, in large part because many of the new methods were classified as either individualized or socialized, despite the fact that such a categorization was artificial and unrealistic.

For this reason, we believed that an iconographical analysis could provide a new perspective on the tension between these two principles. This required classifying the images from *The New Era* in one of two categories, individual or social. A picture was put in the "individual" category if it showed a child working or playing on his or her own, and not interacting with other children or teachers. The "social" category was for all of those images in which at least two children were interacting with each other or with a teacher, or cooperating in a group project. For example, an image of several children sitting in the classroom, occupied in their own activities and not speaking or interacting with their classmates, would be classified as "individual". Many such photos were published with the label of the Dalton Plan, which was considered the most individualized of the New Education methods and was very popular in Great Britain in the 1920s.⁴⁶ The typical iconography of this method can be seen in Image 10, where we see displayed all of the visual symbols associated with it, with the library and books as the central element of the photograph.⁴⁷ Pictures of children working together on a project (for example, building a village or a cathedral) or putting on a play or singing together were classified as "social". Many of these were published with the heading of the project method, which the journal identifies in numerous

⁴⁶ Piet van der Ploeg, *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education* (Deventer: Saxion Dalton University Press, 2013), and Piet van der Ploeg, "The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation", *Paedagogica Historica* 49, no. 3 (2013): 314-329.

⁴⁷ María del Mar del Pozo Andrés and Sjaak Braster, "The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)", *Revista de Educación* 377 (2017): 118.

cases with the Winnetka plan. These images tend to represent activities related to the history and development of humanity,⁴⁸ such as building a Viking boat or reconstructing a Dutch village in North America, projects associated with the theory of recapitulation that enjoyed considerable popularity in the USA at the time and which is often considered to be the origin of child-centred pedagogy.⁴⁹ Only a few number of photographs are, according to their captions, identified with an specific method of the progressive education. The scarce number of images about well-known methods from Decroly or Montessori, is striking. This is why we did not introduce a separate code for classifying these new education methods.



Image 10. Example of an image of individuality

Source: "English Laboratory, Mahinda College, Ceylon", *The New Era* 5, no. 20 (1924): 126.

Which of the New School tendencies, the individualizing or the socializing one, prevailed in *The New Era*? The results shown in Table 12

⁴⁸ María del Mar del Pozo Andrés, "The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939", *Paedagogica Historica* 45, no. 4-5 (2009): 561-584.

⁴⁹ Thomas Fallace, "The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913", *American Educational Research Journal* 52, no. 1 (2015): 73-103.

are unequivocal: the images of socialization far outnumber those of individualization, 75.1% as compared to 24.9%. With regard to the provenance of the images, the results are inconclusive, with no significant differences between images from Great Britain, the United States, Germany or France. We had expected the images from the U.K. to show a preference for individualization, given the popularity of the Dalton Plan in the 1920s, and for the photographs from the USA to tend towards socialization, owing to Dewey's influence, to the concept of community and to the association of the University of Columbia's Teachers College with the project method; neither of these hypotheses were confirmed by the data.

Table 12. Individuality in the images of *The New Era* (1920-1939) by period of time

Individuality	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Individual	3 30,0%	17 26,6%	77 26,7%	17 17,9%	114 24,9%
Social	7 70,0%	47 73,4%	211 73,3%	78 82,1%	343 75,1%
Total	10 100,0%	64 100,0%	288 100,0%	95 100,0%	457 100,0%

Chi-square = 3,2; df = 3; p = .356

The most significant difference in these categories comes to light when we apply a temporal factor to the analysis. In the early 1920s those features associated with individualization were dominant, not so much in the childhood activities *per se* as in the products and results, as can be seen in Table 13. We can observe here how the publication represented individualization mainly through images of the children's artistic handiwork, fruit of "the creative self-expression of the child", which happened to be the theme of the first congress organized by Beatrice Ensor in Calais in 1921, after which the NEF was founded. Subsequent congresses also focused on the power of childhood creativity.⁵⁰ This would change however, when in the 1930s the NEF revised its principles. The congress

⁵⁰ Eckhardt Fuchs, "Educational sciences, morality and politics. International educational congresses in the early twentieth century", *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 757-784.

that took place in Niece in 1932 marked a turning point, “from individual to social responsibility due to the prevailing political climate”.⁵¹ This change was reflected in the imaginary of *The New Era*. The five-year period from 1935-1939 saw a notable increase in the number of photographs portraying cooperation and collaboration, where girls and boys are working together in creative and expressive activities (Table 12).

Table 13. Individuality in the images of *The New Era* (1920-1939) by period of time (including images of drawings, paintings, and other objects made by children)

Individuality	1920-1924	1925-1929	1930-1934	1935-1939	Total
Individual	27 71,1%	59 51,3%	121 33,8%	50 37,3%	257 39,8%
Social	11 28,9%	56 48,7%	237 66,2%	84 62,7%	388 60,2%
Total	38 100,0%	115 100,0%	358 100,0%	134 100,0%	645 100,0%

Chi-square = 27,6; df = 3; p < .001



Image 11. Example of an image of socialization

Source: “Dutch, English and Scots girls dancing in the grounds”, *The New Era* 16, no. 5 (1935): 119.

⁵¹ Jenkins, “The professional middle class and the social origins of progressivism”, 59.

The response of the NEF to the political climate of the 1930s was to place a greater focus on international understanding, on dialogue between nations and cultures and on introducing pacifism and the League of Nations in the classroom. However, we find scarce evidence of these themes in the illustrations of *The New Era*, one of the few photographs being that shown in Image 11. Here we see an activity involving international cooperation in which girls from several countries, with joined hands and forming a circle—a gesture considered in social anthropology to signify a space of feminine socialization⁵²—represent the idea of cooperation among countries.

One can only speculate as to the reasons for such a scarcity of images of international cooperation in the pages of *The New Era*. It may have been due to the fact that the NEF, despite its change of orientation, did not concede much propagandist value to them, or that the editors were sceptical about achieving the desired effect, or perhaps such images simply never made it in to the editorial office. We believe this latter explanation to be the most plausible. In a world that was preparing for war, there was no lack of internationalist initiatives, but they do not seem to have been accompanied by images. In fact, *The New Era* published all the articles it could find having to do with international schools and even, despite having so far completely ignored education in Spain, published two articles in the space of two years about the *Escuela Internacional* founded by José Castillejo in Madrid. These articles described methodological experiments based on adaptations of the Dalton Plan, and in a testimonial photograph we can see elements typical of this method, representing, as would be expected, the idea of individualization (Image 12). The texts, on the other hand, place an emphasis on the ideal of international understanding. They delve into the subject of imbuing pacifist values in the students by teaching history, but instead of through books, through talks by teachers from different countries. These teachers would expound on historical issues from their own, divergent and even contradictory perspectives, leaving the pupils to then freely go on and come to their own conclusions. “Peace cannot be attained by ignoring hatred, but rather by knowing it and suffering it”.⁵³

⁵² Braster and del Pozo Andrés, “Education and the children’s colonies in the Spanish Civil War (1936-1939)”, 471.

⁵³ José Castillejo, “Modern Languages in an International School”, *The New Era in Home and School* 14, no. 1 (1933): 10.



Image 12. Example of an image of individuality.

The *Escuela Plurilingüe* of Madrid

Source: "Children of the School in the Library", *The New Era* 16, no. 4 (1935): 95.

CONCLUSIONS

In this article we set out to study the visual discourse used by *The New Era* to disseminate, propagate and popularize the principles of the New Education. We took as our premise the idea that the educational ideas and practices shown most frequently and prominently by the journal were those that its editors believed would be most effective in creating in the public opinion an imaginary of the New School. By means of an open, axial codification system, we categorized the observable, objectifiable elements appearing in the images, identifying their relationship with the abstract ideas they are meant to represent and that are associated with

the grand ideals of the New Education. In this imaginary, the icon or figure chosen as a symbol of the movement was Rabindranath Tagore; the Nobel laureate appears surrounded by a number of Theosophist educators, driving home the importance of the Theosophist origins of the NEF. Our analysis of the contents of the 944 images published in *The New Era* between 1920 and 1939 leads us to the following conclusions:

1) The pedagogical *corpus* of the New School transmitted by the journal had as its central element the idea of activity. The message that the movement tried to convey was that in its schools the children worked, and they worked hard, but that their activities formed part of an updated, novel curriculum in which physical activities, arts & crafts and manual, artistic, expressive and creative occupations all featured strongly.

2) The second key idea was paidocentrism, i.e., the child as the centre of the learning-teaching process; this was symbolized by the displacement of the teacher's position from the centre of the image to the margins—and even his outright disappearance. This change in approach is absolutely dominant in the iconography, corroborating and reinforcing conclusions arrived at in previous research carried out by other authors. We thus have additional evidence that the most characteristic image of the New Education features an absent teacher whose students are engaged in activities that they seem to have chosen spontaneously.

3) Although the New Education was fond of publicizing this idea of spontaneity—suggesting that the children were working on tasks that they had chosen themselves and that naturally they were happier—we cannot claim to see many smiling faces in the photographs. The postures and gestures portrayed are in general relaxed, but the facial expressions tend to be serious, similar to those we might find in a traditional school. It is possible that this is due in part to technical limitations of photography at the time.⁵⁴

4) The visual discourse of *The New Era* attests to the fact that one of the hardest ideas to represent and communicate to its audience was the idea of freedom. Its objectification in the form of nude bodies was decidedly not exploited as a propagandist element; such images appear

⁵⁴ Sjaak Braster, "The progressive child: Images of new education in the New Era, 1920-1939", *History of Education & Children Literature* 13, no. 1 (2018) (in press).

only very exceptionally, and those that do appear are accompanied by a caption reading “heat wave”. It seems clear that the journal believed such images would have a markedly different meaning for the general public than for the inner circles of the NEF. The general audience was unlikely to make the association of naked children with a discourse on innocence—an ideal harking back to the Illustration. More likely, such images would be viewed in a context of new, Freudian ideas regarding childhood sexuality, a sure recipe for scandal and indignation.

5) Coeducation was another of the movement’s identifying, emblematic traits. More than half of the photographs in the journal show boys and girls working and playing together, although many images also show them separately, indicating that coeducation was not a universal or exclusive practice in the New Education.

6) The principle of a style of education that was in contact with nature is clearly reflected in the photographs of *The New Era*. While there are still more photographs of indoor scenes than outdoor settings, this change in the surroundings in which some of the educational activities took place is one of the aspects of the New School that shows the greatest contrast with the traditional school. In truth, often only the scenery seems to have changed, the *attrezzo* remains the same; we see lessons in which the desks and chalkboards have been moved outside, only to replicate a traditional classroom, albeit in the open air.

7) The journal resolved the tensions between individualization and socialization by coming down from the very beginning in favor of the latter. In the initial five-year period we do find instances in which the images portray the creative expression of a child working alone, invariably through depictions of his or her artwork. But the overall emphasis on socialization is somewhat surprising, given that most of the Theosophist editors at the journal believed in the liberation of the child’s spiritual potential through a variety of approaches, including individual work. In fact, some of the editors at the publication, such as Claude Claremont and A. J. Lynch, carried out well-known experiments with individualization at their schools. We can even observe a bit of a contradiction between text and images; the magazine’s first decade saw the publication of numerous articles dealing with the Dalton Plan and the Montessori Method—both considered individualized—and yet the images published tend to show

classes engaged in project method-type activities. One possible explanation for this contradiction is that the iconography of individualization, as well as many of its practices, resembled the image of the traditional school too much to serve as an effective propaganda tool for New Education ideas. Neither was the Montessori Method—criticized fiercely in the English-speaking world for its mercantile spirit and already forgotten in the USA—an ideal image for the cause.

The change in orientation in the 1930s of the NEF and its advocacy of pacifist and internationalist values is made quite patent in the discourses of the conferences, in their themes and in the publicity that the movement's journals gave to all European schools labelled as "international". And yet, visually, this change in orientation went practically undocumented in the images of the publication, where we are hard put to find any photographs representing these new values. It may be that the economic crisis resulted in a cutback of *The New Era's* graphic content, which we can see was much scarcer after 1935. It is also possible that the editors were simply unable to find images to accompany the ever-more numerous articles appealing to peace and global understanding. But then, how was one to picture peace in a Europe that was preparing for war? ■

Notes on contributors

SJAAK BRASTER is Associate Professor for Sociology and Methodology of Social Sciences at the Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University of Rotterdam, The Netherlands. He was Professor of History of Education and Educational Policy at Utrecht University from 2003 till 2010. He also was Chairman of the Division Educational Policy of the Dutch Association for Educational Research (VOR). His main research lines are sociology of education and educational policy, and the analysis of new sources and new methodologies in the history of education. Some of his book publications are: *De identiteit van het openbaar onderwijs* (Groningen: Wolters-Noordhof, 1996), *De kern van casestudy's* (Assen: van Gorcum, 2000), *De Onderwijsraad en de herziening van het adviesstelsel* (Den Haag: Onderwijsraad, 2004), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (Brussels: Peter Lang, 2011) (with Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés) and *A History of Popular Education: Educating the People of the World* (New York: Routledge, 2013) (with Frank Simon and Ian

Grosvenor). Recent research articles are: “Choice and competition in education: Do they advance performance, voice and equality?” (with Peter Mascini, in *Public Administration*, 2017), “The Dalton Plan in Spain: reception and appropriation (1920-1939)” (with María del Mar del Pozo Andrés, in *Revista de Educación*, 2017) and “Regional ethnic diversity, school ethnic diversity, and PISA performance across Europe” (with Jaap Dronkers, in Louis Volante (ed.), *The PISA effect on global educational governance*, New York: Routledge, 2017).

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS is Professor of Theory and History of Education at the University of Alcalá. Master and Doctor Degree in Educational Sciences, both with a special distinction award. Her Ph.D. thesis was awarded one of the National Prizes for Educational Research given by the Spanish Ministry of Education in 1996.

Her main lines of research and publications are: history of urban education, teachers training, history of the educational innovations and of the pedagogical renovation movements, reception and transfer of international pedagogical movements, the role of education in the building of national identities, iconography and education, women and education, and school culture. Some of her most recent publications are: (ed.) “El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)”, special issue of *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4) (2013); *Justa Freire o la pasión de educar: Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013) and “Images of the European Child”, special issue of *History of Education & Children’s Literature*, XIII-1 (2018) (edited in cooperation with Bernat Sureda García). She has been the coordinator of the Research Project REGARDS (2015-2017), entitled “Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900-1970)”, funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness within the framework of the National R&D and Innovation Plan.

In the years 2000-2006 she was Secretary of the Spanish Society of Pedagogy. From 2005-2013 she was Secretary of the Spanish Society for the History of Education, and from 2006-2012 she was a member of the Executive Committee of the International Standing Conference for the History of Education. From 2014 she is one of the four editors of *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*.

REFERENCES

- ALDRICH, Richard. "The Plowden report, 1967: A visual study in primary school location, space and learning". Paper presented to ISCHE XX, Leuven University, Belgium, 1998.
- ALTAMIRA, Rafael. *Exigencias de la propaganda pedagógica*. Madrid: Tipografía "La Itálica", 1913.
- ARCHER, Margaret S. *Social origins of educational systems*. London/New York: Routledge, 2013.
- BELL, Philip. "Content analysis of visual images". In *Handbook of visual analysis*, edited by Theo Van Leeuwen and Carey Jewitt, 10-34. London: Sage, 2001.
- BERNAYS, Edgard L. *Propaganda*. New York: Horace Liveright, 1928.
- BOCK, Annekatrin, Holger Iserman and Thomas Knieper. "Quantitative content analysis of the visual". In *The Sage Handbook of visual research methods*, edited by Eric Margolis and Luc Pauwels, 265-282. London: Sage, 2011.
- BRASTER, Sjaak. "Educational change and Dutch classroom photographs: A qualitative and quantitative analysis". In *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, edited by Sjaak Braster, Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés, 21-37. Brussels: Peter Lang, 2011.
- BRASTER, Sjaak and María del Mar del Pozo ANDRÉS. "Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal". *Paedagogica Historica* 51, no. 4 (2015): 455-477.
- BRASTER, Sjaak. "The progressive child: Images of new education in the New Era, 1920-1939". *History of Education & Children Literature* 13, no. 1 (2018) (in press).
- BREHONY, Kevin J. "From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited". *History of Education* 30, no. 5 (2001): 413-432.
- BREHONY, Kevin J. "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938". *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 733-755.
- BURKE, Catherine and Ian GROSVENOR. "The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools". *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 155-168.
- BURKE, Catherine. "Feet, footwork, footwear, and "being alive" in the modern school". *Paedagogica Historica* 54, no. 1-2 (2018): 32-47.
- COLLINS, Michael. "History and the Postcolonial. Rabindranath Tagore's Reception in London, 1912-1913". *The International Journal of the Humanities* 4, no. 9 (2007), 71-83.
- COMAS Rubí, Francisca and Bernat SUREDA GARCÍA. "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)". *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.

- CONDETTE, Jean-François and Antoine SAVOYE. "Une éducation pour l'ère nouvelle, le congrès international d'éducation de Calais 1921". *Études Sociales* 163 (2016): 43-79.
- COQUOZ, Joseph. "Un modèle suisse "d'École active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages". *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 369-388.
- DI FRANCO, Giovanni. "Multiple correspondance analysis: one only or several techniques?". *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 50, no. 3 (2016): 1299-1315.
- FALLACE, Thomas. "The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913". *American Educational Research Journal* 52, no. 1 (2015): 73-103.
- FUCHS, Eckhardt. "Educational sciences, morality and politics. International educational congresses in the early twentieth century". *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 757-784.
- GUTEK, Gerald L. and Patricia A. GUTEK. *Bringing Montessori to America. S.S. McClure, Maria Montessori and the Campaign to Publicize Montessori Education*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016.
- GUTIERREZ, Laurent. "La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939)". *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* 45 (2009): 29-41.
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice. "Pour l'Ère Nouvelle: une revue carrefour entre science et militance (1922-1940)". PhD diss., University of Geneva, 2011.
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice. "'Savoirs' constitués et programmes scolaires: débats au cœur de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1940)". *Recherches & Éducatives* 4 (2011): 13-25.
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice and Rita HOFSTETTER. "Pour l'Ère Nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une 'Internationale de l'Éducation'". *Carrefours de l'Éducation* 31 (2011): 137-159.
- HAMELINE, Daniel. "Les premières années de *Pour l'Ère nouvelle*: militantisme et propagande?". *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 35, no. 4 (2002): 27-40.
- HAUBFLEISCH, Dietmar and Jörg-Werner LINK (eds.). *Das Werden Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau)*. Bonn: Archiv der Arbeiterjugendbewegung, 1994.
- HUNTLEY, Herbert E. *The divine proportion. A study in mathematical beauty*. New York: Dover Publications, 1970.
- JENKINS, Celia M. "The professional middle class and the social origins of progressivism: A case study of the New Education Fellowship, 1920-1950". PhD diss., University of London, 1989.
- "New Education and its emancipatory interests (1920-1950)". *History of Education* 29, no 2 (2000): 139-151.

- KING, Alison. "From sage on the stage to guide on the side". *College Teaching* 41, no. 1 (1993): 30-35.
- KOSLOWSKI, Steffi. *Die New Era der New Education Fellowship: Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik in 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.
- KRIPPENDORF, Klaus. *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage, 2004.
- LABRA, Rafael María de. *Discurso pronunciado el día 11 de noviembre de 1913 en el Ateneo de Madrid, con motivo de la apertura de las Cátedras*. Madrid: Est. Tip. de Fortanet, 1913.
- LAQUA, Daniel. "Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order". *Journal of Global History* 6, no. 2 (2011): 223-247.
- LAWSON, Maxwell D. "The New Education Fellowship: The Formative Years". *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28.
- LUBELSKY, Isaac. *Celestial India: Madame Blavatsky and the Birth of Indian Nationalism*. Oakville, CT: Equinox Publication, 2012.
- MIDDLETON, Sue C. "New Zealand Theosophists in "New Education" networks, 1880s-1938". *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57.
- MOORE, Colin. *Propaganda Prints. A History of Art in the Service of Social and Political Change*. London: A&C Black Publishers Limited, 2010.
- MUKHOPADHYAY, Mriganka. "The Occult and the Orient. The Theosophical Society and the Socio-Religious Space in Colonial India". *Presidency Historical Review* 1, no. 2 (2015): 9-37.
- NEWCOURT-NOWODWORSKI, Stanley. *La propaganda negra en la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Algaba Ediciones, 2006.
- OELKERS, Jürgen. *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa, 2005⁴.
- PLOEG, Piet van der. *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education*. Deventer: Saxion Dalton University Press, 2013.
- PLOEG, Piet van der. "The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation". *Paedagogica Historica* 49, no. 3 (2013): 314-329.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. "La imagen de la mujer en la educación contemporánea". In *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, edited by Teresa Marín Eced and María del Mar del Pozo Andrés, 241-301. Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002.
- "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- "The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939". *Paedagogica Historica* 45, no 4-5 (2009): 561-584.

- POZO Andrés, María del Mar del and Sjaak BRASTER. "The Dalton Plan in Spain: Reception and Appropriation (1920-1939)". *Revista de Educación* 377 (2017): 111-134.
- RIONDET, Xavier. "Élise Freinet: de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet". *Recherches & éducations* [Open access], 8 June 2013, document 9, mis en ligne le 15 juillet 2013. (accessed 11 January 2018).
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: Sage, 2016⁴.
- SELTEN, Marjolein and Fleur van der ZANDT. "Space vs. Place". http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space_vs._place (accessed 31 December 2017).
- STRAUSS, Anselm and Juliet M. CORBIN. "Grounded theory methodology: An overview". In *Handbook of qualitative research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 273-285. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- VAN GORP, Angelo. "The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within". *Paedagogica Historica* 47, no. 4 (2011): 507-523.
- WAGNER, Peter. *Reading Iconotexts. From Swift to the French Revolution*. London: Reaktion Books, 1995.
- WAGNON, Sylvain. "Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)". *REHMLAC+* 9, no. 1 (2017): 146-180.
- WATRAS, Joseph. "The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education". *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.
- WHITE, Margaret H. "The New Education Fellowship: An international community of practice". *New Era in Education* 82, no. 3 (2001): 71-75.

LOS REPORTAJES FOTOGRÁFICOS EN LA PRENSA GRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE PROPAGANDA Y DIVULGACIÓN DEL ESCULTISMO AL SUR DE BRASIL Y EN ESPAÑA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX*

Reportage photography in the news press as a propaganda and promotion tool of scouting in southern Brazil and Spain in the early decades of the 20th century

Maria Augusta Martiarena de Oliveira^º y Bernat Sureda Garcia^ó

Fecha de recepción: 13/06/2017 • Fecha de aceptación: 05/12/2017

Resumen. En este artículo se estudia el discurso propagandístico que la prensa ilustrada nos ofrece de los boy scouts en el sur del Brasil y en España en las primeras décadas del siglo xx. Para el estudio nos hemos basado en las fotografías publicadas en las revistas de la época. En el artículo se demuestra como mediante las fotografías, tanto en Brasil como en España, desde las instancias del poder, se ofrece una reinterpretación del método creado por el militar británico Robert Baden-Powell, con el objetivo de dar a los jóvenes formación patriótica mediante la disciplina y el orden inculcando sentimientos favorables al militarismo. La Primera Guerra mundial, la postguerra y la crisis social y económica de aquellos años crearon el contexto necesario para una exaltación patriótica que encontró en el método scout una forma de adoctrinamiento y de formación militarista de la juventud. Las imágenes publicadas de los grupos de boy scouts, que se organizan en

* Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto *La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)*, EDU2014-52498-C2-2-P, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE).

^º Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Brasil. augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

^ó Grup d'Estudis d'Història de l'Educació/ IRIE. Departament de Pedagogia i didàctiques específiques. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears. Ctra. Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma de Mallorca. España. bernat.sureda@uib.es

Cómo citar este artículo: Oliveira, Maria Augusta Martiarena de y Bernat Sureda Garcia. «Los reportajes fotográficos en la prensa gráfica como instrumento de propaganda y divulgación del escultismo al sur de Brasil y en España en las primeras décadas del siglo xx». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 195-230.

ambos países poco después de la creación del método en Inglaterra, muestran habitualmente su participación en actividades que implican subordinación al poder y rigurosa disciplina. Por el contrario, se encuentran pocas fotografías que muestren exclusivamente la vertiente lúdica y de educación activa que podía comportar la aplicación del método.

Palabras clave: Boy scouts; Fotografía; Revistas ilustradas; Propaganda; Nacionalismo

Abstract. *This article looks at the propaganda-driven coverage of boy scouts in the illustrated press in southern Brazil and Spain in the early decades of the 20th century. We have used published photographs from magazines of the period for our study. The article shows how the institutions of power in Brazil and Spain used photographs to reinterpret the scout method created by the British soldier Robert Baden-Powell to provide young boys with patriotic training through discipline and order, instilling a positive disposition towards militarism. The First World War, the post-war period and the social and economic crisis of the time created the necessary backdrop for a patriotic zeal that found a way to indoctrinate and promote military training for young people through the scout method. The published images of boyscout troops, set up in both countries shortly after the creation of the movement in England, generally show them participating in activities that involve subordination to power and rigorous discipline. In contrast, there are few photographs that show exclusively the more fun, playful aspects of the method, or its use of active education*

Keywords: Boy scouts; Photography; Illustrated magazines; Propaganda; Nationalism

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, el escultismo fue creado por el militar inglés Robert Stephenson Smith Baden-Powell a partir de una primera experiencia de acampada con un grupo de jóvenes en la isla de Browsea en 1907. El método se dio a conocer con la publicación en 1908 de su libro *Scouting for Boys* y tuvo rápidamente una gran difusión internacional. Como ha indicado Eduard Vallory, diversos factores contribuyeron a esta divulgación:

Muy probablemente, son tres las claves del éxito del scouting. Primeramente, su oportunidad histórica. La propuesta aparece en la época en que en el mundo occidental nacen los conceptos de «juventud» y de «tiempo libre», y también cuando se elogia el campo y la vida natural en contraposición a la vida en la ciudad industrial. En segundo lugar, la amplísima complicidad del pro-

yecto con las instituciones de autoridad social y política en Gran Bretaña, es decir, con la monarquía, el ejército, la escuela y la Iglesia, una complicidad que se reproducirá en otros muchos países. Y finalmente, la heterogeneidad y relativa ambigüedad de la propuesta de ciudadanía de *Scouting for Boys*, libro referente desde los inicios y que lo será durante toda su historia, una heterogeneidad que permite no sólo una amplia aceptación, sino también la posterior internacionalización de la propuesta.¹

Realmente el método nace en un momento en que está madura la construcción social del concepto de «juventud». Como ha señalado Antonio Santoni, a finales del siglo XIX se produce una creciente toma de conciencia de identidad de los jóvenes relacionada con una mayor independencia de sus familias en el marco del desarrollo de la sociedad industrial y de la concentración urbana. Entre los jóvenes de las clases sociales con posibilidades económicas, se retrasa el paso de la infancia a la vida adulta y productiva a causa de una escolaridad más prolongada.² A principios del siglo XX se observa el incremento de las agrupaciones de jóvenes en grupos y pandillas lo que facilita la construcción de una cultura juvenil como forma específica de concebir e interpretar la realidad y de manifestar el deseo de tener una mayor presencia e influencia social.³

La difusión del esculptismo se vio también facilitada por la aparición del concepto de tiempo libre. A ello contribuyó también la ampliación de la escolarización y el incremento de la edad de asistencia a los centros de enseñanza. El incremento de la escolarización de los jóvenes establecía un calendario y unos ritmos horarios en los que quedaba tiempo libre. Al mismo tiempo, para los jóvenes trabajadores, las legislaciones laborales que se fueron aprobando introducían limitaciones en los horarios de trabajo. Incluso la encíclica *Rerum Novarum* de 1891, que impulsó el catolicismo social, reivindicaba una jornada laboral justa y un descanso dominical que pudiese servir para ocio, formación y cumplimiento de las obligaciones religiosas. Este tiempo libre se convertía en un espa-

¹ Eduard Vallory, *L'escultisme mundial* (Barcelona: Proa/Institut d'Estudis Catalans, 2010), 23.

² Antonio Santoni Rugiu, «Moviments, associacionisme i educació juvenil entre el vuit-cents i els primers anys del nou-cents», *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 6 (2003): 9-18.

³ Michelle Perrot, «La juventud obrera. Del taller a la fábrica», en *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*, editado por Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (Madrid: Taurus, 1996), 119-125.

cio atractivo para introducir nuevas formas de socialización y formación para este segmento de edad que cada vez tenía más identidad y presencia.

El esculatismo da respuesta también a la creciente corriente de opinión que se difunde entre algunos intelectuales y jóvenes de clase alta que relacionan la decadencia moral con las consecuencias de la sociedad industrial madura. A finales del siglo XIX se extienden las críticas contra las consecuencias negativas de los procesos de urbanización y mecanización provocados por la revolución industrial.⁴ La percepción romántica de la naturaleza y la valoración positiva de las actividades en el campo, como alternativa a los efectos negativos de las ciudades, está en el trasfondo de las propuestas de Baden-Powell.⁵

El esculatismo coincide igualmente con las ideas que impulsa el movimiento de la Escuela Nueva. María Montessori afirmó que el método creado por Baden-Powell era una continuación natural de la educación que ella propugnaba para los más pequeños.⁶ El creador del esculatismo reconoció igualmente la relación de sus ideas con las de la educadora italiana.⁷ Igualmente Adolphe Ferrière (1879-1960), fundador del Bureau International des Écoles Nouvelles y uno de los máximos responsables de la divulgación en todo el mundo del movimiento renovador, declaró, en su obra *L'École Active* (1922), que el esculatismo participaba plenamente de esta corriente pedagógica.⁸ Cabe recordar también la defensa que del esculatismo hizo en Brasil la pedagoga progresista Elena Antipoff en su obra *A escola e o escotismo*.⁹

Este artículo es resultado de un estudio sobre las representaciones del esculatismo en la prensa ilustrada en España y en Brasil. Las fuentes utilizadas para la investigación son, por lo tanto, las fotografías publicadas en la prensa durante las primeras décadas del siglo XX.

⁴ Ángel C. Moreu Calvo, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (ocells errants) a la Hitlerjugend (joventut hitleriana)», *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 6 (2004): 36-43.

⁵ Vallory, *L'escultisme mundial*, 55.

⁶ Marcel D. Forestier, *Escultisme, ruta de llibertat* (Barcelona: Suc. de Joan Gilí, 1966), 38.

⁷ Allen Warren, «Sir Robert Baden-Powell, the Scout Movement and Citizen Training in Great Britain, 1900-1920», *The English Historical Review* 101, no. 399 (1986): 376-398.

⁸ Adolphe Emmanuel Ferrière, *L'école active* (Genève: Edit. Du Forum, 1930), 87.

⁹ Helena Antipoff, «A escola e o escotismo», *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro 25 (1935): 2-3.

En el caso de Brasil, la opción fue utilizar tanto periódicos de circulación nacional como regional. Para la consulta de los periódicos nacionales, se buscó en las dos hemerotecas digitales más conocidas del país: Dominio Público y Archivo Digital de la Biblioteca Nacional. En esas hemerotecas digitales se encontraron ejemplares de las revistas que tenían circulación nacional en el periodo de investigación. Del listado de revistas, dos fueron las elegidas: *Ilustração Brasileira*¹⁰ y *Fon Fon*.¹¹ Seleccionadas las revistas ilustradas que servirían como fuentes de investigación, a través del estudio de cada una de las publicaciones, se buscaron fotografías de los scouts. La revista *Ilustração Brasileira* fue la primera en publicar fotografías sobre el escultismo, pero el número en que fueron publicadas no está disponible en ninguna hemeroteca digital. La revista *Fon-Fon* contó con publicaciones de muchas fotografías de grupos de scouts en el año de 1922, en especial porque este fue el año del centenario de la independencia de Brasil en relación con Portugal. Para encontrar las imágenes, fueron estudiadas las publicaciones desde su creación hasta fines de los años veinte. En relación con los periódicos de circulación regional, la investigación fue realizada en el Archivo de Obras Raras de la Bibliotheca Pública Pelotense. En la provincia de Rio Grande do Sul las publicaciones no están digitalizadas, así que se tuvieron que consultar en el archivo. Por ese motivo fueron elegidos los siguientes periódicos para la investigación: *Diario Popular*, *Almanach de Pelotas*, y la revista *Ilustração Pelotense*.¹² En esta última no fueron encontrados registros. Tal y como sucedió con las revistas digitales, fue necesario realizar una búsqueda en cada una de las ediciones. En el caso de España se han consultado la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica, el Arxiu de Revistes Catalanes Antiques, la Hemeroteca de *La Vanguardia* y la del diario *ABC*, y especialmente su revista ilustrada *Blanco y Negro*. En estas bases de datos se han

¹⁰ Entre las investigaciones que utilizan esta revista como fuente está la de Ana Luiza Martins, *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República*, São Paulo (1890-1922) (São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2001).

¹¹ Existen muchas investigaciones sobre esa revista, de las cuales podemos destacar: Maria Cecilia Zanon, «A sociedade carioca da Belle Époque nas páginas do nas páginas do Fon-Fon!», *Patrimônio e Memória* 4, no. 2 (2007): 217-235, y Vera Lins, «Em revistas, o simbolismo e a virada do século», en *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*, ed. Cláudia de Oliveira (Rio de Janeiro: Garamond, 2010), 175-202.

¹² Sobre los periódicos pelotenses de las primeras décadas del siglo xx, se puede consultar Beatriz Ana Loner, «Jornais pelotenses diários na República Velha», *Ecos Revista* 2, no.1 (1998): 5-34.

encontrado 28 publicaciones periódicas que incluyen fotografías relacionadas con los scouts entre 1909 y el principio de la II República en 1931.

LOS ORÍGENES DE LOS SCOUTS EN ESPAÑA

Como ha indicado María del Mar del Pozo,¹³ la difusión del escultismo en España está muy relacionada con la construcción de los nacionalismos. En el año 1912 el capitán de caballería Teodoro Iradier y el publicista Arturo Cuyàs, siguiendo el modelo del escultismo francés de los Eclaireurs de France, crearon los Exploradores de España. Aunque la finalidad de sus creadores no era la de constituir una asociación militar, fueron asociados a un nacionalismo español de carácter conservador que daba apoyo a un patriotismo imperialista. Como se ha indicado, la ambigüedad de los principios propuestos por Baden-Powell permitía a los Exploradores de España integrar sin grandes contradicciones una propuesta de educación integral, que se fundamentaba en el activismo y en la naturaleza como espacio educativo, con valores propios de la tradición católica, conservadora, monárquica y del patriotismo español. Aunque en principio la creación de los Exploradores de España despertó reservas en la Iglesia Católica, que incluso, como en el caso de Mallorca, creó grupos de scouts católicos,¹⁴ al final los Exploradores aceptaron la influencia confesional católica. En la difusión de los Exploradores de España fue fundamental el apoyo que recibieron de los poderes tradicionales, la monarquía y la nobleza, los militares y la Iglesia. Desde principios de su creación contaron con el apoyo del monarca y del gobierno. El 26 de febrero de 1920 se le concedió a la organización, por Real Decreto del rey Alfonso XIII, el carácter oficial y nacional. Durante la dictadura militar de Primo de Rivera (1923-1930) el apoyo del poder político a los Exploradores de España se intensificó. Fue durante este periodo cuando la organización tuvo un mayor desarrollo y difusión.¹⁵

¹³ María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública: (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

¹⁴ Mateu Cerdà, *L'escultisme a Mallorca (1907-1995)* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999).

¹⁵ Sobre la difusión del escultismo en España, puede verse Fabián Buendía, *Los Exploradores de España. Retazos de su historia* (Madrid: Imprenta Tutor, 1984). José Ignacio Cruz Orozco, *Escultismo, Educación y Tiempo Libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia* (Valencia: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1995). Anastasio Martínez Navarro, «El escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España», en *La educación en la España contemporánea*.

Esta identificación de los Exploradores de España con el nacionalismo español más conservador y su orientación militarista despertó recelos entre los grupos progresistas del conjunto del Estado.¹⁶ También fue poco aceptado en Cataluña donde, en esta época, una potente burguesía industrial impulsaba un proyecto de reconstrucción nacional que tenía en la lengua y la cultura catalanas uno de sus ejes vertebradores y en la educación uno de sus principales instrumentos. En 1912 el capitán de caballería Pere Rosselló crea los Exploradores Barceloneses, que sigue las directrices de los Exploradores de España, con una orientación más militarista, centralista y españolista.¹⁷ Desde el principio ya se creó también una organización scout catalanista, los Jovestels, impulsada por el periodista y político republicano y catalanista Ignasi de L. Ribera Rovira, que utilizaba exclusivamente la lengua catalana y como símbolo la bandera de Cataluña. Esta organización no tuvo ninguna relación con los militares. Los Jovestels tuvieron poca difusión y escasa duración. Hay que esperar hasta 1927 para que se crease una organización scout catalanista de mayor difusión y duración que recibió el nombre de Germanor dels Minyons de Muntanya, conocida como Minyons de Muntanya. La asociación fue creada por el nacionalista independentista catalán Josep Maria Batista i Roca que había conocido el escultismo en Inglaterra. Esta organización, con etapas muy difíciles durante la dictadura de Primo de Rivera, la Guerra Civil y la dictadura franquista, prácticamente pervivió

Cuestiones históricas. Libro homenaje a Angeles Galino, comp. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985), 151-163. José María López Lacácel, *Así fuimos, así somos. Historia de Scouts de España. Exploradores de España* (Madrid: Federación de Asociaciones Scouts de España, 2003). Xavier Montilla Salas, «Estatutos y reglamento orgánico de la asociación nacional de los exploradores de España y disposiciones oficiales que afectan a la misma», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 22-23 (2003-2004): 431-450.

¹⁶ Algunos autores ya criticaron la aplicación del método como una forma encubierta de militarización de la juventud y de preparar para la guerra. Véase Juan Manuel Fernández-Soria, «The presence of the British education model in Spain: reception through the Institución Libre de Enseñanza», *History of Education* 43, no. 1 (2014): 50-71. En algún trabajo recientes se afirma que los Exploradores de España sirvieron para la exaltación nacional y patriótica muy adecuada para sostener la campaña militar del ejército español para mantener la colonia de Marruecos iniciada el 1909. Xavier Torredadella Flix, «España, regeneracionismo y deporte durante la I Guerra Mundial», *Athenea Digital* 16, no. 1 (2016): 237-261.

¹⁷ Sobre el escultismo en Cataluña puede consultarse Eduard Vallory Subirá y Jordi Quera, *Excursionisme i escoltisme* (Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1994). Albert Balcells y Genis Samper, *L'escoltisme català (1911-1978)* (Barcelona: Barcanova, 1993). Genis Samper, *50 anys d'escoltisme càtala. 1927-1978* (Barcelona: Fundació Jaime Bofia, Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge, 1992). Salomó Marqués, *L'escoltisme gironí* (Girona: Edicions del Pel, 1984).

hasta 1974, año en que se integró en una organización unitaria de todo el escultismo catalán. Los Minyons de Muntanya se desarrollaron con una relación muy estrecha con los grupos excursionistas catalanes muy activos en aquellos años. Batista i Roca impulsó la creación de los Minyons de Muntanya desde una vocalía del Centre Excursionista de Catalunya, siendo presidente de la sección de folklora y etnografía de aquella institución. En la difusión de los Minyons y en su orientación educativa colaboró el sacerdote Antoni Batlle i Mestre, que en aquellos años había participado en las actividades de diversos centros educativos renovadores y colaborado con la misma María Montessori durante las épocas que esta pedagoga residió en Cataluña. Como ejemplo de las reservas que la utilización del escultismo por la dictadura de Primo de Rivera despertaba entre la burguesía catalana, podemos recurrir a las palabras de Alexandre Galí. Galí, historiador de la cultura y pedagogo representativo de la renovación educativa impulsada por el catalanismo conservador y favorable a las tesis del escultismo, llegaría a afirmar más tarde que «En venir la dictadura militar, els Exploradores van ser un instrument del dictador, que els va atorgar cada vegada una protecció major, cosa que va contribuir a distanciar-los mes del poblé».¹⁸

Por lo que respecta al escultismo femenino, su creación fue posterior al masculino. Uno de los primeros grupos fue el fundado en 1930 en el Grup Excursionista de Joventut Catalana como sección femenina de la Germanor de Minyons de Muntanya fundado por Josep Maria Batista i Roca el 1927.¹⁹ Con anterioridad a la Guerra Civil también existió algún grupo de guías scouts en el País Vasco y en otros lugares del Estado.²⁰

Con la caída de la Dictadura de Primo de Rivera y durante la II República, los Exploradores de España pierden apoyo oficial y se crean nuevas asociaciones independientes de aquella organización.²¹ En Cataluña las or-

¹⁸ Alexandre Galí, *Historia de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936. Llibre X: Institucions de cultura popular* (Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1983), 147.

¹⁹ Albert Balcells y Genís Samper, *L'escultisme català (1911-1978)*, 11-113.

²⁰ María Luisa García Rodríguez y Valeria Vittoria Aurora Bosna, «Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009)», *Historia de la Educación* 30 (2011): 195-219.

²¹ Jose Ignacio Cruz Orozco, «Entre la Clandestinidad y la Legalidad: El Escultismo Español», en *Le Scoutisme. Un Mouvement d'Éducation au XXème Siècle: Dimensions Internationales*. Actes du Colloque International tenu à l'Université Paul Valéry, ed. Gérard Cholvy (Montpellier: Éditions Montpellier 3, 2002), 249-263.

ganizaciones scouts consiguieron ser independientes de las organizaciones estatales y se creó en el año 1932 la Federació de Boy Scouts de Catalunya.

La dictadura franquista que se impuso después de la Guerra Civil (1936-1939) prohibió las organizaciones scouts e impuso organizaciones juveniles oficiales a imitación de las fascistas italianas y alemanas. Algunos grupos siguieron funcionando en la clandestinidad y fueron el fermento de una muy lenta pero progresiva recuperación en los años cincuenta especialmente por grupos que contaron con el apoyo de la Iglesia Católica.

LOS ORÍGENES DE LOS SCOUTS EN BRASIL Y SU DIFUSIÓN EN EL SUR DEL PAÍS

El surgimiento del escultismo coincidió con un importante momento político en la historia política de Brasil cuando, a fines del siglo XIX, fue proclamada la República y el país cambió de sistema político. El escultismo y la educación moral y cívica que este comportaba sirvió para imponer disciplina y apoyar la difusión de los ideales republicanos. Por ello en su divulgación participaron los militares y los republicanos. En el año de 1910, fue fundado el Centro de Boy Scouts de Brasil, en Rio de Janeiro. Los impulsores de esta iniciativa fueron oficiales de la Marina, que quedaron impresionados con el nuevo método de educación durante una visita a Inglaterra.²² Entre estas personas, se encontraba el teniente de la Marina de Guerra, Eduardo Henrique Weaver. Este militar fue el autor del primer artículo sobre escultismo publicado en Brasil, en 1909, en la revista *Ilustração Brasileira*, editada en la ciudad de Rio de Janeiro que en aquel momento era la capital federal. El artículo llevaba como título «Scouts e a Arte de Scrutar».

De acuerdo con Thomé, a partir del año de 1914 se crearon grupos de scouts en distintas ciudades brasileñas. El más importante fue la Asociación Brasileña de Scouts, de São Paulo, que ayudó a difundir el movimiento por todo el país. En el año de 1915 ya existían grupos scouts en casi todas las regiones de Brasil. Según Thomé, el presidente de la República,

²² Nilson Thomé, «Escotismo: história de uma prática educativa extra-escolar», en *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006), 4901-4913.

Wenceslau Braz, sancionó el Decreto del Poder Legislativo n.º 3.297, de 11 de junio de 1917, en el que ya en su artículo 1.º establecía que las asociaciones brasileñas de scouts eran consideradas de utilidad pública.

Durante y en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, Brasil vivió una fase de fuerte influencia de la ideología nacionalista. Algunos movimientos y campañas de orientación nacionalistas se iniciaron con la finalidad de promover la elevación moral y política del país.²³ Una de las campañas nacionalistas que más resultado obtuvo fue la del poeta Olavo Bilac.²⁴ En el sur de Brasil, en especial en las ciudades de Pelotas y Rio Grande, esta campaña fue la causa de la gran atención que el escultismo recibió de la prensa entre las décadas de 1910 y 1920.

Nascimento es otro autor que pone de manifiesto que el éxito del escultismo, tanto en el ámbito nacional como mundial, estuvo relacionado con un contexto de crisis y de valorización de la idea de nación.²⁵ La defensa que se hacía del método incidía en su capacidad para formar moralmente a los estudiantes y para disciplinar sus cuerpos. La difusión del escultismo, en el que se esforzaron las clases dirigentes tanto a nivel nacional como regional, respondía al objetivo de formar una ciudadanía disciplinada y uniformada en una época en la que cada vez eran más evidentes las diferencias sociales derivadas del Imperio y agravadas en la República. Desde el poder se impulsaba un programa destinado a unificar el modelo de ciudadano «urbanizando» y «desinfectando» las personas y los lugares destinados a ciertos grupos mediante un proceso de selección/exclusión de los habitantes. De acuerdo con este objetivo, y como afirma Corsetti, la formación física, intelectual y moral de la juventud —a la que el escultismo podía contribuir de forma importante— se convertía en un instrumento para garantizar el orden y el control social, con el fin de que cada uno aceptase disciplinadamente su función social.²⁶

²³ Rosa Fátima de Souza, «A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira», *Cadernos Cedes* xx, no. 52 (2000):104-121.

²⁴ Olavo Bilac fue un poeta brasileño, republicano y nacionalista. Entre los años 1915 y 1916 emprendió una «cruzada» cívica, visitando varias ciudades de Brasil y divulgando el escultismo, la obligatoriedad del servicio militar, la fundación de la Liga de Defensa Nacional y los ideales del nacionalismo.

²⁵ Adailson de Oliveira Nascimento, «Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930)», *Revista Brasileira de História da Educação* 7 (2004): 43-73.

²⁶ Berenice Cordetti, *O poder em migalhas – a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República* (Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1997)

Como indica Sanson, la propuesta de Baden-Powell no comporta por sí la orientación militarista que su aplicación tuvo en algunos países, como es el caso de España o Brasil.²⁷ Así, Nascimento entiende que el proyecto militarizado que se llevó a cabo en Brasil era una cierta manipulación del método de acuerdo con las necesidades de las élites brasileñas de aquella época.²⁸ La orientación militarista del escultismo en un clima bélico generalizado, se corresponde y coincide con el resurgimiento de las sociedades de tiro, que tenían como objetivo transformar Brasil en un país preparado para protegerse en cualquier conflicto armado. La militarización de los niños no se percibe como un problema, sino como una forma de defensa.

Aunque el escultismo tuviese mucho éxito en Brasil hasta el año 1924, en que se fundó la União dos Escoteiros do Brasil que consiguió aglutinar los distintos grupos, no existió una organización común que los englobase.

LA FOTOGRAFÍA EN LA DIFUSIÓN DEL ESCULTISMO EN ESPAÑA Y BRASIL

En 1826 nació la fotografía, pero no será hasta la segunda década del siglo xx y especialmente al final de la I Guerra Mundial cuando ésta llegó a jugar un papel importante en el periodismo. Como ha señalado Jean Pierre-Amar,

la fotografía de información, considerada durante mucho tiempo una simple prueba, se transforma de a poco hasta convertirse en testimonio periodístico, relato, visión de un hombre. Puede traducir la conciencia del testigo privilegiado que está dando su opinión y utiliza sus imágenes como medio de lucha para defender sus ideas y ponerse al servicio de una causa que considera justa. Esta actitud puede tener otra cara y este compromiso transformarse entonces en propaganda.²⁹

²⁷ Luiz de Souza R Sanson, «A Educação em tempos de nacionalismo: as representações do escotismo em Laguna-SC (1917-1960)». (Dissertação Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012).

²⁸ Jorge Carvalho do Nascimento, *A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil* (Rio de Janeiro: Imago, 2008).

²⁹ Jean-Pierre Amar, *El Fotoperiodismo* (Buenos Aires: Editorial La Marca, 2005). 7

La fotografía encajada en un texto para componer un reportaje tendrá en muchas ocasiones una función publicitaria y propagandística.³⁰

Uno de los movimientos que utilizará la fotografía y en general la imagen para publicitarse será la Escuela Nueva cuya difusión coincide con la del fotoperiodismo y la popularización del cine.³¹ El escultismo, inspirado en los principios de la Escuela Nueva, no escapa a la intervención de las imágenes en su difusión mundial.

En España la publicación *Alrededor del mundo*, revista ilustrada semanal que se editó en Madrid entre 1899 a 1930, ya publicó el 8 de agosto de 1909 un reportaje sobre el método creado por Baden-Powell. El artículo se titula «Un ejército de chicos escuchas». El texto, acompañado de dos fotografías, describe las características generales del escultismo y destaca su incidencia en la formación práctica, moral y física de los jóvenes. Las fotografías —una patrulla colocando una pasarela en un arroyo y un grupo descansando junto a una tienda de campaña— recalcan gráficamente la uniformidad en la vestimenta, la importancia de la naturaleza en las actividades del escultismo y la atención a la formación de habilidades manuales.³² Entre 1912 y 1913 diversos reportajes ilustrados presentando las actividades de los scouts españoles y de otros países fueron apareciendo en distintas revistas como la barcelonesa *Ilustración Artística* que contenía imágenes de mucha calidad.³³ La prestigiosa revista madrileña *La Ilustración española y americana* también se interesó por el tema publicando fotos de los scouts franceses.³⁴ En 1913 en el semanario *Alrededor del mundo*, que había sido pionero en presentar en España las actividades de los scouts, aparece un reportaje de tres planas titulado «Hazañas infantiles los Boy-Scouts Ingleses». El reportaje comienza con-

³⁰ Dolores Sáiz, «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y comunicación-visual* 4 (1999): 173-182.

³¹ La importancia de la fotografía de prensa en la divulgación de otros métodos educativos ya ha sido puesta de manifiesto en trabajos como: Francesca Comas y Bernat Sureda, «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.

³² *Alrededor del mundo* (Madrid). 18 de agosto de 1909, 100. [<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001867852&page=6&search=escuchas&lang=es>].

³³ *Ilustración artística*. 20 de mayo de 1912, 346. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001617501&page=14&search=scouts&lang=ca>

³⁴ *La Ilustración española y americana*. 15 de diciembre de 1912, 374. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001224793&page=12&search=scouts&lang=ca> (consultado el 10-1-2016).

fesando que quiere dar apoyo a la difusión del método en España y darlo a conocer.³⁵ Esta crónica continuó en un número posterior de la misma revista³⁶ que siguió informando en años posteriores de las actividades de los scouts y especialmente de sus campamentos internacionales (Jamborees).

Por el escultismo no solo se interesaron las revistas generalistas, sino también algunas especializadas. Por ejemplo, en febrero de 1913 la revista *España médica*, que había sido creada en 1911 por el pediatra y escritor de obras de su especialidad José Ignacio de Eleizegui López (1879-1956), incluyó en sus páginas un reportaje sobre los scouts ilustrado con fotografías de los scouts ingleses realizando diversas actividades relacionadas con la sanidad y la higiene. El reportaje recomienda eliminar los aspectos militaristas del sistema al que, por otra parte, considera muy positivo.³⁷ Otro ejemplo de reportaje publicado en revistas especializadas es el aparecido en la *España forestal* en el número correspondiente a agosto, septiembre y octubre de 1919.³⁸ En él se da cuenta de un campamento en la sierra de Espuña en Murcia. El reportaje aparece ilustrado con tres fotografías del campamento. En estos primeros reportajes, sin excluirse las actividades sociales de los scouts, dominan las fotografías sobre sus actividades al aire libre y centradas en la formación y desarrollo de habilidades manuales y propias de la vida en el campo.

Con la creación de los Exploradores de España, y especialmente a partir de 1920 en que la organización recibió el apoyo expreso de la monarquía, y durante la dictadura de Primo de Rivera, la prensa gráfica dedicó ya más atención a las actividades de la organización oficial española que al escultismo internacional. Daban cuenta de las actividades de los

³⁵ *Alrededor del mundo* (Madrid). Doce de marzo de 1913, 202-204. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001893229&page=4&search=scouts&lang=es> (consultado el 15-3-2016).

³⁶ *Alrededor del mundo* (Madrid) 26 de marzo de 1913, 242-244. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001893449&page=4&search=scouts&lang=es> (consultado el 20-1-2016).

³⁷ *España médica* (Madrid) 1 de febrero de 1913, 12-14. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005095920&page=12&search=scouts&lang=es> (consultado el 30-6-2016).

³⁸ *España forestal* era una revista mensual ilustrada, aparecida en mayo de 1915 como publicación oficial de la Real Sociedad Española de los Amigos del Árbol, impulsada por un ingeniero de Montes de marcado carácter regeneracionista conocido como el «Apóstol del Árbol», por su labor de promoción del amor a la naturaleza en España: Ricardo Codornú y Stárico (1846-1923). <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004978911&page=3&search=exploradores&lang=es> (consultado el 15-4-2016).

scouts españoles, con inclusión de fotografías, revistas como *La Unión Ilustrada*, *La Esfera*, *Mundo Gráfico*, *Nuevo Mundo*, *África* o *Baleares*, por poner ejemplos de revistas generalistas. Los Exploradores de España recibieron también el apoyo, mediante texto y fotografía, de publicaciones deportivas de carácter elitista como la madrileña *Gran Vida* o la barcelonesa *Stadium*. Con una mayor atención a los Exploradores de España, la prensa gráfica atiende también más a sus actividades públicas y sociales, participación en ceremonias y desfiles o relaciones con las autoridades, que a sus actividades al aire libre.

La prensa gráfica no dedicó tanta atención a las imágenes de las organizaciones scouts no integradas en Exploradores de España. Solo hemos localizado algunas fotografías de los catalanes Minyons de Muntanya de los que por el contrario se han conservado muchas imágenes en archivos.³⁹

En Brasil, así como en España, fotografías del movimiento scout fueron publicadas en la prensa periódica. Entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las revistas ilustradas eran muy usuales en distintas partes del país. Velloso nos informa que fue durante la Primera República que se inició el desarrollo del proceso de comunicación en masa en Brasil.⁴⁰

La revista *Fon Fon* tenía circulación nacional y era publicada en Rio de Janeiro, que entonces era la capital del país. Lins,⁴¹ estudioso de la prensa y la historia de la ciudad de Rio de Janeiro, afirma que esa era un centro de discusión política, dominada por ingenieros y por escritores ufanistas,⁴² como Coelho Neto y Olavo Bilac. En los cafés de la ciudad, fueron creados muchos periódicos, diarios y revistas, entre ellos, en el

³⁹ Véase por ejemplo el Arxiu del Centre Excursionista de Catalunya que se puede consultar en formato digital en Memòria Digital de Catalunya. <http://mdc1.cbuc.cat/index.php> (consultado el 30-6-2016).

⁴⁰ Mônica Pimenta Velloso, «As distintas retóricas do moderno», en Cláudia de Oliveira, *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930* (Rio de Janeiro: Garamond, 2010), 43-110.

⁴¹ Vera Lins, «Em revistas, o simbolismo e a virada do século», en *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*, ed. Cláudia de Oliveira (Rio de Janeiro: Garamond, 2010), 15-42.

⁴² Eran considerados ufanistas las personas nacionalistas. Sobre este tema, consultar Berenice Corsetti, «Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)», *Revista História da Educação* 2, no. 4 (1998): 57-75

año de 1907, la revista *Fon Fon*. Este periódico relacionaba, con ironía, literatura y fotografías de modernización de la ciudad. Sin embargo, es importante mencionar que, en la década de 1920, la revista tenía una dirección más tradicional y relacionada con los intereses políticos republicanos.

No fue hasta 1922, centenario de la independencia de Brasil, que *Fon Fon* publicó diversas imágenes de los scouts. Esta revista se caracterizó por no relacionar necesariamente las fotografías con noticias específicas. En el número 4 hay dos fotografías del Festival de Escultismo de los scouts de Gavea. Junto a las imágenes, había el siguiente texto:

Festival de Escotismo: os Escoteiros da Gavea. Aquelles escoteiros pertencentes ao 8.º Grupo da Associação de Escoteiros Cathólicos do Brasil, em exercícios, no campo do Carioca Foot-Baal Club, por ocasião da festa allí por eles promovida, domingo último.⁴³

En el número 29, hay una imagen de la fiesta de los scouts católicos, titulada: «En el campo del Hellenico Foot-ball Club. La fiesta de los Scouts Católicos». Abajo aparece la información: «Grupo general, en ocasión de la tarde deportiva como homenaje a los heroicos aviadores portugueses Gago Coutinho y Saccadura Cabral».⁴⁴ En el número 38, en la sección «Grandes Conmemoraciones, la parada de la infancia», fue publicada la fotografía de los Scouts de las Escuelas Agrícolas (Patronatos Agrícolas), con el subtítulo: «Os Escoteiros dos Patronatos Agrícolas, imobilizados en irreprehensível formatura, na praia do Russel». La imagen reproduce algunas filas de boy scouts, retratadas en un ángulo oblicuo para que la perspectiva de la impresión de la presencia de un gran número de jóvenes.

La misma revista publicó, en el número 40, siete fotografías de la inauguración de la carretera entre São Paulo y São Roque. Una de las imágenes se refiere a los scouts de São Roque, que desfilaban en homenaje al presidente del Estado de São Paulo.

⁴³ Antes de la existencia de una Asociación Scout, los grupos se originaban en contextos distintos: algunas asociaciones católicas crearon grupos scouts, así como los Ayuntamientos y las escuelas públicas crearon escuelas de escultismo laicas.

⁴⁴ En 1922, los dos aviadores realizaron la primera travesía aérea del Atlántico Sur en un hidroavión.

Por fin, el número 48 contó con una fotografía publicada bajo el título «A instrução no estado do Rio. Inaugurou-se o Grupo Escolar D. Pedro II, em Petrópolis». La leyenda de la imagen informaba «Os alumnos, em formatura, vestidos de escoteiros, e que executaram diversos exercícios». Además de la fotografía de los estudiantes, hay otras nueve imágenes, muchas del predio de la escuela, otras de docentes y autoridades y dos de las estudiantes, realizando ejercicios. La noticia contó con texto periodístico que trataba de la educación patriótica y de la fundación de la escuela, en el año del centenario de la independencia.

El periódico *Diario Popular* era publicado en la ciudad de Pelotas, en el sur de Brasil y tenía una difusión regional. El diario fue fundado el 27 de agosto de 1890 y era el órgano de la prensa del Partido Republicano Rio-Grandense durante toda la Primera República. En este periódico fueron publicadas, entre 1916 y 1930, cuatro imágenes de boy scouts. En 1916, el periódico publicó la fotografía de un niño vestido de boy scout, junto a la noticia sobre la visita del poeta Olavo Bilac, organizada por el Tiro 31. La noticia ocupaba casi toda una página y presentaba informaciones completas sobre el evento. En el mismo año, junto a un texto nacionalista sobre el poeta Olavo Bilac, su cruzada por el civismo y su visita al estado de Rio Grande do Sul, fue publicada una fotografía de una acampada de scouts, con el siguiente subtítulo: «Un acantonamiento de scout boys, institución que, por iniciativa del patriótico Tiro 31, será inaugurada hoy por el poeta Olavo Bilac». La fotografía no informa que grupo de escultismo era el retratado.

En 1917 fue publicada una fotografía de dos niños, vestidos de boy scouts, bajo el título «Escoteiros de Pelotas». La fotografía acompañaba la noticia de que los dos jóvenes que pertenecían al Grupo de Escultismo acompañaron el Tiro 31⁴⁵ (de Guerra), en su entrenamiento, en marcha

⁴⁵ Como se ha indicado anteriormente, en Brasil la fundación de algunos de los grupos de boy scouts fue impulsada por las Sociedades de Tiros, más conocidas como Tiros de Guerra, que eran clubes para practicar el tiro frecuentados por hombres que ocupaban altas posiciones políticas y sociales. El número de estas sociedades creció mucho durante fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Con la llegada del escultismo al Brasil, estas sociedades percibieron la posibilidad de desarrollar espacios para que los niños realizaran una formación cívica y física. Cuando la participación de estas sociedades en la fundación de grupos de escultismo fue importante, las actividades realizadas fueron fuertemente militarizadas y orientadas a los valores patrióticos.

por 36 km. La fotografía no retrataba a los jóvenes de uniforme, sino vestidos con ropa normal y corbata. En 1925, el diario publicó la fotografía de tres scouts, junto a la noticia titulada «Sed scouts de Brasil», sobre el discurso proferido por Fernando Osório en la fundación del Grupo de Scouts del Colegio Cassiano do Nascimento.

Otro periódico regional fue el *Almanach de Pelotas*, publicado entre 1913 y 1934. Sus primeras ediciones fueron realizadas por Ferreira & Cia. Pero en 1917 Florentino Paradedda asumió la edición del periódico y este pasó a realizar propaganda y registrar el progreso de la ciudad y región. El periódico publicó tres imágenes de los scouts. En 1918, una fotografía de los scouts realizando un ejercicio con bordones en la Plaza de la República participando en conmemoraciones cívicas. En 1926, una fotografía del Grupo de Scouts del Patronato Agrícola saludando a la bandera nacional, realizada en la institución de enseñanza. Los jóvenes formaban dos filas. En 1929 fue publicada la fotografía del Grupo Municipal de Scouts en la escalera del Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção, donde se encontraba un gran grupo de niños que vestían el uniforme de scouts.

LA ICONOGRAFÍA SOBRE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL ESCULTISMO

La comprensión de la función social de la fotografía en las primeras décadas del siglo xx requiere la investigación histórica del papel de la imagen fotográfica a partir del siglo xix, en el momento de su creación. Fabris afirma que pensar la fotografía en sus múltiples relaciones con la sociedad del siglo xix, implica analizarla con base en sus especificidades de imágenes de consumo, de imágenes impresas y multiplicadas.⁴⁶ Las fotografías publicadas en la prensa ilustrada constituyen imágenes de consumo y tienen una gran importancia en una sociedad que llegó a comienzos del siglo xix iletrada. Además, las características atribuidas a las fotografías de confiabilidad y veracidad, fueron fundamentales para la finalidad que se les quiso dar en el discurso de los reportajes en los que se incluyan.

⁴⁶ Annateresa Fabris (org.), *Fotografia usos e funções no século xix* (São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1991).

Las fotografías publicadas en Brasil, en general, retratan a los boy scouts en conmemoraciones y festividades. Uno de los motivos relacionados con esta práctica se refiere a los gastos con la producción de las fotografías. De esa manera, los temas más ceremoniales son aquellos a los que se dedican la mayor parte de las imágenes, tanto a nivel nacional, como regional. Aunque Brasil no haya tenido, durante la Primera República, una única asociación nacional de boy scouts, sino grupos de distintas localidades, ligados a escuelas regulares o a sociedades de Tiro, las imágenes son muy semejantes. Las diferencias entre las fotografías publicadas en periódicos de circulación nacional y regional estriban en que los periódicos regionales, a diferencia de los nacionales, sí identifican quienes son los scouts.

En las noticias sobre los grupos de scouts, se menciona las actividades al aire libre pero, en contraste, se encuentran pocos registros gráficos sobre ellas, como la fotografía de la acampada, publicada cuando se creó el Grupo de Scouts de la ciudad de Pelotas. Esa fotografía se distingue de las demás, porque presenta un grupo de jóvenes en una actividad de campo.

Una de las instituciones educacionales que se relaciona directamente con los grupos de escultismo son las escuelas agrícolas, que tuvieron como objetivo configurar un espacio de formación para los jóvenes «desvalidos de la fortuna», para los niños de familias pobres que eran, según se entendía en aquella época, un colectivo necesitado de higiene moral. Así, las actividades extraescolares de los scouts, sus manifestaciones de civismo y buen comportamiento, eran consideradas ideales para que los niños no acabasen en la delincuencia y la criminalidad.

No hay fotografías de girl scouts en Brasil, en ese período. Hay registros de tentativas de implementación de grupos de girl scouts (denominadas bandeirantes), pero no se desarrollaron durante la Primera República. Así que todas las imágenes retratan a niños del sexo masculino. Además, aunque la calidad de las fotografías no permita afirmarlo con rotundidad, la mayoría de ellos son jóvenes blancos. Se percibe la presencia de niños negros, pero son más bien una excepción entre una mayoría de blancos.

En España la clave para entender el discurso iconográfico que sobre el escultismo construye la prensa gráfica es igualmente la mayor o menor atención a las actividades desarrolladas en el aire libre o a las que representan ceremoniales y participación en actividades protocolarias. La presentación de imágenes de las actividades de los scouts en el campo, están más relacionadas con los principios de educación integral que son propios del método desarrollado por Baden-Powell. Las que presentan la participación de los scouts en espacios cerrados, o en formaciones paramilitares, ponen de manifiesto su función en la formación de valores patrióticos tradicionales y de obediencia al poder establecido. El primer tipo de imágenes nos presenta a los scouts desarrollando sus capacidades mediante la actividad en el medio natural, colaborando con sus compañeros y esforzándose por mejorar y ayudar a los otros. En España la utilización por la monarquía y la dictadura de Primo de Rivera de la organización scout se traduce, en las fotografías publicadas, en imágenes que muestran la docilidad de la organización de los Exploradores de España con las autoridades mediante formaciones militares, banderas y otros símbolos que nos muestran una organización orientada a disciplinar a los jóvenes al servicio del nacionalismo español, que en esta época se pretendía desarrollar desde el poder.

En la imagen 1 podemos ver un grupo de exploradores que, como dice el pie de foto, están preparados para la marcha. Representa una formación, ordenada y disciplinada y forma parte de un reportaje de cinco páginas presentando los Exploradores de España, que incluye cinco fotografías sobre las actividades de este grupo. La combinación entre texto e imágenes nos da muchas pistas para comprender el mensaje icónico que se quiere transmitir. Se señala que los objetivos de los Exploradores son:

Educar a la juventud española a la paz física y moralmente; desarrollar en ella no sólo los músculos sino también los sentimientos nobles y generosos, el amor a la Patria y a sus conciudadanos; crear hombres fuertes, útiles y honrados; hacerles profesar el culto del honor y del desinterés; inculcarles el respeto a las leyes y además combatir el defecto nacional del miedo al ridículo, causa muchas veces de que los españoles no realicen determinados actos en beneficio de sus semejantes.

LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA

(Boy scouts españoles.)

Educar á la juventud española á la paz física y moralmente; desarrollar en ella no sólo los músculos sino también los sentimientos nobles y generosos, el amor á la Patria y á sus conciudadanos; crear hombres fuertes, útiles y honrados; hacerles profesar el culto del honor y del desinterés; inculcarles el respeto á las leyes y además combatir el defecto nacional del miedo al ridículo, causa

muchas veces de que los españoles no realicen determinados actos en beneficio de sus semejantes, es labor que merece el aplauso de todos los buenos españoles y el apoyo, en la medida de sus fuerzas, de todos los hombres honrados.

El bravo defensor de Mafeking, el General inglés sir Robert Baden-Powell, inspirándose en las enseñanzas de la guerra del Trans-



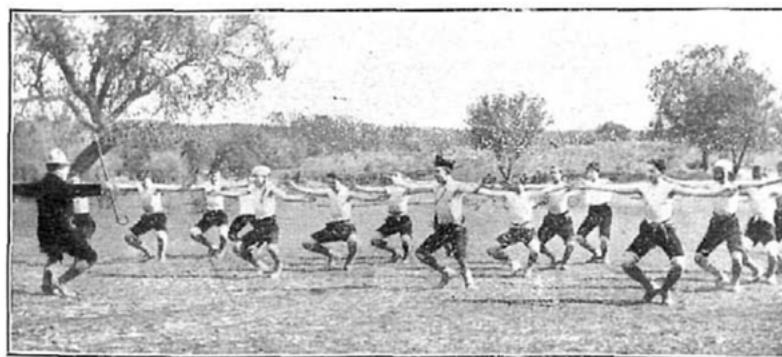
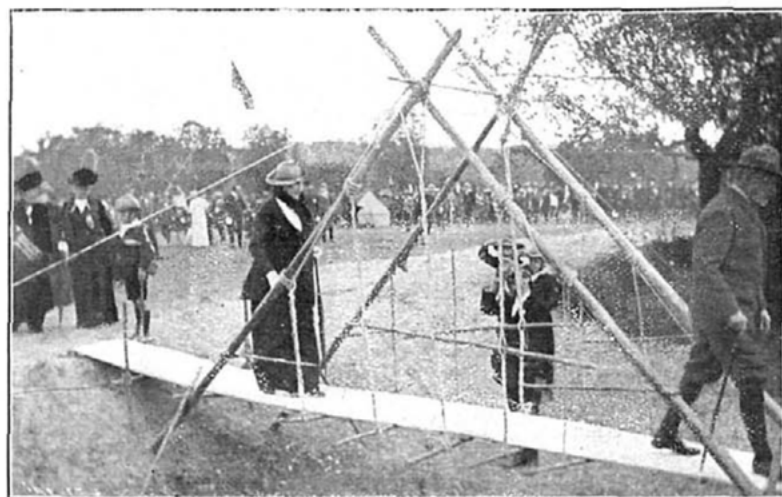
Los exploradores preparados para la marcha.

Imagen 1. *Gran Vida* (Madrid), 115 (1 de diciembre de 1912), 367.
Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España

Vemos como mediante la combinación de texto e imágenes se va construyendo un discurso de moralización patriótica al servicio de la consecución de una juventud disciplinada imbuida de los valores cívicos más útiles para las clases dirigentes. En el artículo se resalta

que los creadores de la organización ya han afirmado claramente su voluntad de adaptar los principios generales de los scouts a las características y costumbres de los españoles poniéndoles un nombre en lengua española y no utilizando términos extranjeros. El discurso patriótico se refuerza icónicamente con una de las fotografías de la formación cuyo pie indica que están dando vivas a España. Más allá de las muestras de disciplina representadas por las formaciones, no existen en el texto, ni en las imágenes, referencias o simbologías militares. Sí que se señala en el texto el apoyo que la organización ha recibido del monarca, de la nobleza y del ejército. El reportaje apareció en la revista *Gran Vida* en 1912. Era una revista dirigida a un público que se interesaba y participaba en deportes que en aquella época eran elitistas como la hípica, el polo o el automovilismo. De hecho, apareció en 1903 como órgano oficial de la Sociedad Hípica Española y de Madrid Polo-Club, por lo que sus suscriptores debían de pertenecer a las clases altas de la sociedad. Su subtítulo fue: *Revista ilustrada de sports y sociedad*. Desde 1908 añade los lemas: *turismo, deportes, fotografía* y páginas financieras.

Otro conjunto de fotografías que nos pueden ayudar a comprender cómo contribuyen estas a construir el discurso oficial sobre los Exploradores de España, son las que se publicaron en la misma revista *Gran Vida* en el número 131 de abril de 1914. El reportaje se refiere a la primera asamblea de los exploradores en Madrid que había tenido lugar aquel mes. En las imágenes se combinan dos mensajes. El primero se fundamenta en un discurso higienista que recalca la importancia del ejercicio y de las actividades campestres y al aire libre como una forma de alejar a los jóvenes de otros lugares poco sanos, mencionándose específicamente los cines como ejemplo de estos espacios. El segundo es el del apoyo que dan a la asociación, la monarquía, la nobleza y el ejército. La imagen 2, que forma parte del reportaje mencionado, está formada por un conjunto de tres fotografías que aparecen en bloque en la publicación representando las actividades campestres y deportivas de los Exploradores. En la fotografía central, la reina atraviesa un puente construido por los Exploradores. En otras fotografías del reportaje, aparece el rey Alfonso XIII también presente en el acto.



1. Los exploradores instalando el campamento.—2. La Reina atravesando una pasarela.
3. Los subinstructores haciendo gimnasia sueca.

Imagen 2. *Gran Vida* (Madrid), 131 (1 de abril de 1914), 101.
Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España.

La relación de los Exploradores de España con las clases dirigentes se observa también en las imágenes que publica la prensa de Barcelona sobre la rama catalana de esta organización constituida por los Exploradores Barceloneses. Las actividades de los Exploradores de España se convierten en actos patrióticos presididos por las autoridades monárquicas representantes del Estado central en una Cataluña donde el catalanismo conservador y el republicanismo habían desplazado de las instituciones locales —diputaciones y ayuntamientos— a los partidos monárquicos. En la imagen 3 podemos ver la presidencia, con el Gobernador Civil al frente, y la magna formación de Exploradores uniformados con ocasión de lo que llaman, utilizando una terminología militar, «la Jura» de los Exploradores Barceloneses. La reproducción de imágenes de las actividades en las que los scouts abandonan la naturaleza, como espacio habitual de sus actividades, para participar en actos sociales, difumina su carácter de método de enseñanza activo para recalcar la vertiente de organización destinada a disciplinar la juventud y ponerla al servicio del poder.



Acto solemne de prestar juramento los «boy-scouts» barceloneses. La presidencia

En uno de los salones del Palacio de Bellas Artes.— El día de este mes celebrase en el Palacio de Bellas Artes una fiesta altamente simpática la cual fue de los jóvenes exploradores barceloneses. Presidió el acto el gobernador civil Sr. Sánchez Anula, a quien acompañaban los Sres. Ferradás, presidente de la ciudad de los barceloneses de Barcelona, Irujo, fundador de la institución en España; Guzmán y Castellón, de Almería y de Almería, y otros distinguidos personalidades.

El espíritu de cultura Sr. Bonelli, a cuya iniciativa se debe la implantación del *boy-scoutismo* en nuestra ciudad, tuvo una interesante alocución haciendo la historia de la institución y de sus progresos en todos los países, que se ha establecido, con el fin de ser seguida por una digna y desarrollando el valor cultural y pedagógico de la misma, tanto en su aspecto de cultura moral como en el de educación física de la juventud, que encuentra en ella el medio de valerse de sus propias fuerzas y de sus iniciativas en los hechos de la vida y se desarrolla en un sano amor a la naturaleza, en un respeto al deber, al deber y al deber y en un entusiasmo a las leyes, fervor patrio y heroísmo verdaderos. En la memoria del Sr. Bonelli se da cuenta de los trabajos de organización del escudo de Barcelona y del entusiasmo con que han sido acogidos.

A continuación el Sr. Irujo pronunció un elocuente discurso enmendando las resoluciones que se tomaron en España y glorificando los ideales que debe seguirse el *boy-scout* y que se relacionan con amor a la patria, amor a la naturaleza y amor al deber.

ACTUALIDADES BARCELONESAS

(Fotografías de nuestro reportero A. Merliani.)



Los «boy-scouts» formados en el salón del Palacio de Bellas Artes para el acto de la jura

A continuación le solemnizó Carlos Urrago, presidente de la comisión de honor, leyendo un patriótico discurso haciendo entrega de la bandera, entre los jóvenes de la construcción, al

Imagen 3. *La Ilustración Artística* (Barcelona), 1622 (27 de enero de 1913), 82.

Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España

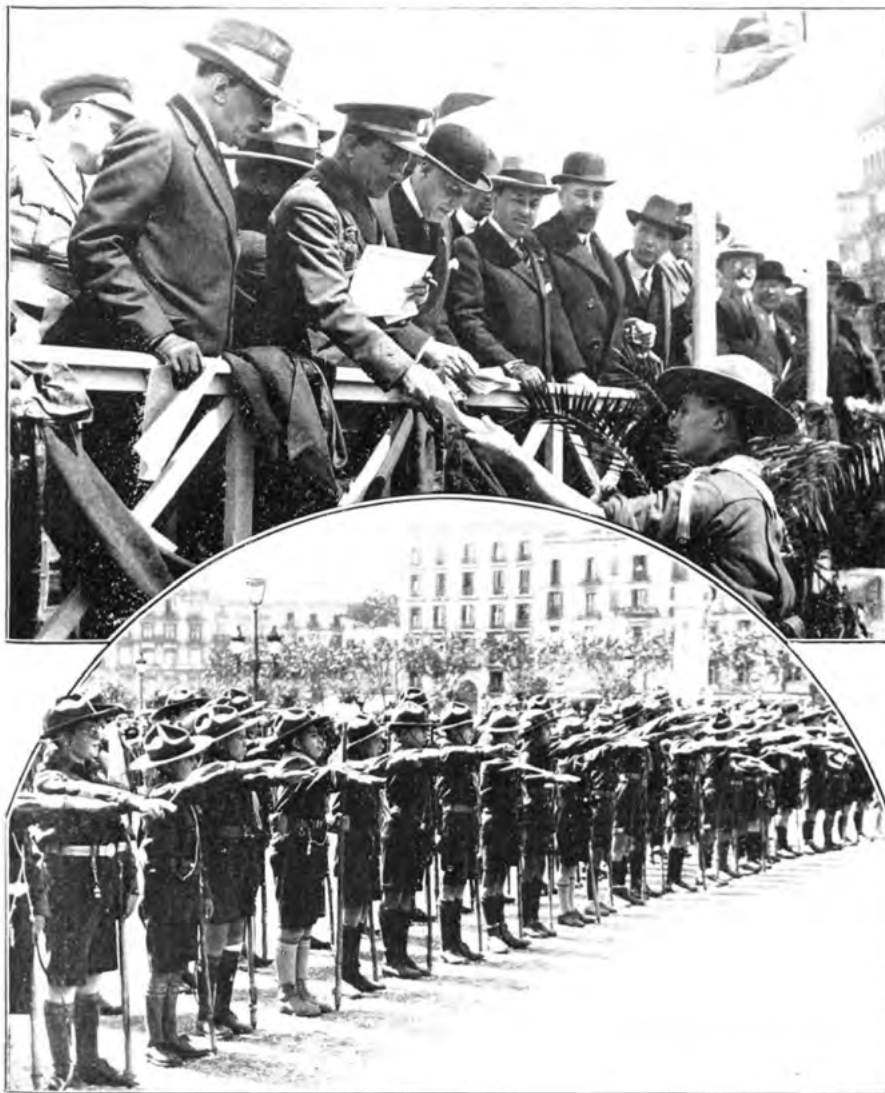
El mismo mensaje de obediencia de los Exploradores Barceloneses a las autoridades monárquicas españolas, y de prioridad de la inculcación de los valores patrióticos y militaristas, la podemos ver en la imagen 4 incluida en la noticia publicada por *Mundo Gráfico* en 1928 en plena Dictadura de Primo de Rivera. En este caso el que preside, para reforzar el carácter militar del acto, ya no es una autoridad civil sino militar. La Dictadura de Primo de Rivera desarrolló en Cataluña una política contraria a cualquier manifestación de identidad catalanista. El capitán general de Cataluña que preside el acto que se reproduce en la fotografía, Emilio Barrera, fue el ejecutor de un conjunto de medidas que pretendían imponer un nuevo orden que frenase las acciones de descontento social y la creciente orientación nacionalista catalana en el mundo institucional y cultural de Cataluña. Un discurso que además contenía elementos populistas fundamentados en la necesidad de moralizar la vida pública envilecida por la corrupción y el caciquismo. Como ya indicaba A. Quiroga hace unos años: «La formación de ciudadanos “modernos”, convenientemente adoctrinados en postulados nacionalistas españoles de corte antidemocrático, se convirtió en el objetivo prioritario del sistema educativo primorriverista».⁴⁷ Los Exploradores de España y su organización en Cataluña podían ser utilizados perfectamente con esta finalidad.

La presencia de los boy scouts en el espacio público fue constantemente retratada en la prensa. Un buen ejemplo de ello es la fotografía del desfile de los boy scouts, en homenaje al presidente de la Provincia de São Paulo, con motivo de la inauguración de la carretera entre São Paulo y São Roque (imagen 5). Como se ha mencionado anteriormente, fueron publicadas siete fotografías acerca de la inauguración y los scouts figuraban en una de ellas.

⁴⁷ Alejandro Quiroga Fernández de Soto, «Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera», *Historia de la Educación* 27 (2008): 88

MUNDO GRÁFICO

El acto de la promesa de los Exploradores de Barcelona



El capitán general Sr. Borrera, con las autoridades, entregando los diplomas a los nuevos Exploradores. Los nuevos Exploradores en el momento de hacer la promesa, acto efectuado el domingo último en la plaza de Cataluña
(Foto. GARCÍA)

Imagen 4. *Mundo Gráfico* (Madrid), 862 (9 de mayo de 1928), s.p.
Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España



Imagen 5. *Fon Fon* (Rio de Janeiro), 1922, no. 40. Archivo Digital. Biblioteca Nacional de Brasil.

La construcción de la carretera entre São Paulo y São Roque ocurrió en un período de modernizaciones urbanas y de utilización política de las obras públicas. Es importante decir que el presidente de la provincia de São Paulo, en el momento de la inauguración de la carretera, era Washington Luis, que fue, pocos años después, presidente de Brasil. La relevancia de la solemnidad representa el intento de mostrar la importancia social de la obra construida y la participación de los scouts demuestra el importante papel que se les concedía en aquella sociedad. El grupo de boys scout se encuentra en el centro de la fotografía, los de delante llevan instrumentos musicales, los de atrás bordones en las manos. El desfile es seguido, en uno de los lados, por población civil; en el otro, vemos una formación militar con uniformes de gala y las armas en posición de descanso, escenografía que refuerza la importancia del evento.

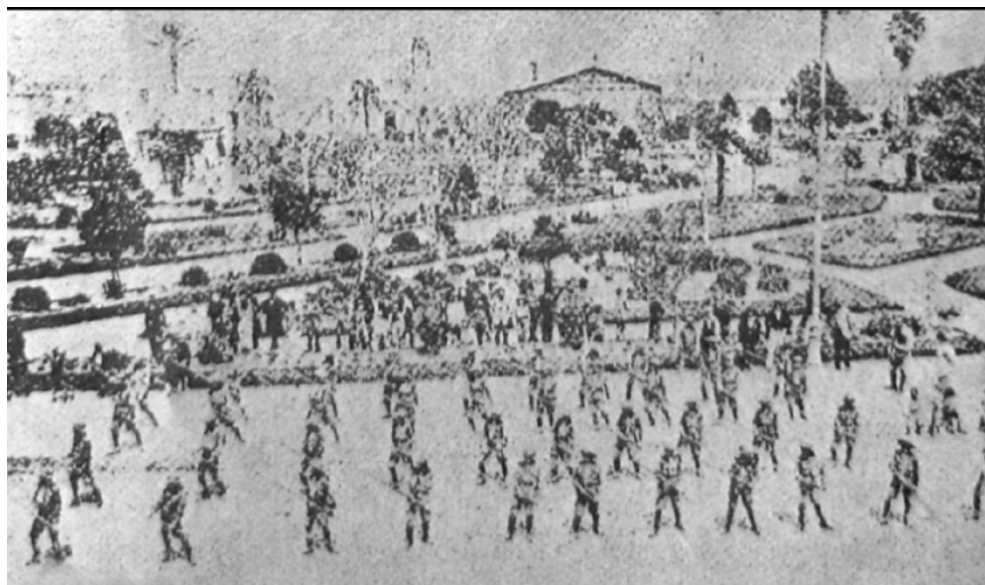


Imagen 6. «Exercício de Esgrima de Vara-pau, á Praça da República», *Almanach de Pelotas* (Pelotas), 1918. Archivo de Obras Raras. Bibliotheca Pública Pelotense

En la imagen 6, un grupo de boy scouts participa en una celebración contemplada por el público. El grupo aparece impecablemente vestido con el uniforme típico de los scouts: botas, pantalones cortos, camisa y sombrero. Cada uno de los jóvenes esgrime el bordón realizando movimientos con él. Los jóvenes conforman una formación que tiene forma de trapecio, y se combina con la distribución geométrica de los parterres y la vegetación de la plaza de la República. El conjunto transmite una clara imagen de disciplina casi militar. La similitud de los ejercicios que están desarrollando con un adiestramiento militar es evidente. Representan el orden y la obediencia que se quiere inculcar a los jóvenes. La presencia de estos scouts en una plaza central de la ciudad recalca, como en otras fotos, la relevancia social que quiere darse a su organización.

Las fotografías publicadas por las revistas muestran un escultismo puesto al servicio del nacionalismo y el patriotismo. Recurriendo nuevamente a las imágenes 5 y 6, es posible retomar la cuestión de la militarización de los jóvenes, que se percibe no sólo por el uniforme, sino también por su postura. La disciplina de los cuerpos forma parte

también de los objetivos de la instrucción militarizadora. La militarización del discurso oficial de esta época en Brasil se alimentó con el clima creado por la Primera Guerra Mundial. Como ya se ha indicado, la creación de los grupos scouts en muchas ciudades brasileñas fue consecuencia de la campaña cívica de Olavo Bilac, que proponía, como se ha indicado, el servicio militar obligatorio, y con su poesía y oratoria apelaba a los sentimientos patrióticos mientras el mundo vivía su primera gran guerra. La confrontación bélica despertó en Brasil la preocupación por la seguridad nacional. La forma de entender el escultismo en el Brasil de aquellos años respondía a esta inquietud beligerante y atenta a preparar mecanismos de defensa. Como se afirmaba en la prensa:

O movimento geral que se manifesta no paiz a favor da defesa nacional, reorganizando-se sociedades de tiro, augmentado, de uma maneira digna de encomicos, os voluntários de manobras, faz nascer a esperança de, em futuro próximo, ser o Brasil uma nação regularmente forte, formada d'homens capazes de defender o solo pátrio com ardor e inteligentemente⁴⁸

En el contexto de la confrontación bélica, el escultismo se difunde muy ligado al resurgimiento de las sociedades de tiro, que tenían como objetivo transformar a Brasil en un país preparado para protegerse en cualquier conflicto armado. La militarización de los niños y el país no se percibe como un problema o aspecto negativo, sino como una forma de garantizar la defensa y la libertad de la patria y de sus ciudadanos:

Esse movimento não trará em resultado a militarisação do paiz com o fim de agredir, mas sim a generalização dos conhecimentos de guerra indispensáveis a um povo que quer subsistir, mantendo intacta a sua honra e integral o seu território.⁴⁹

De acuerdo con esta lógica, el escultismo era visto como un medio de preparar a los niños para incorporarse a una ciudadanía comprometida con la defensa del país: «Mas é preciso ir mais longe, é necessário prepa-

⁴⁸ *Opinião Pública*, 31 de agosto de 1916.

⁴⁹ *Opinião Pública*, 31 de agosto de 1916.

rar a creança para que com mais facilidade possa, mais tarde, usufruir as grandes vantagens das linhas de tiro». ⁵⁰ Esto no se produjo solamente en el sur del país, como es posible percibir abajo:

A militarização da infância ressurgia de forma mais sistematizada e racionalizada sob os auspícios dos órgãos da administração do ensino público e a Associação Brasileira de Escotismo. As práticas cívico-militares em voga nas escolas primárias atendiam, assim, a múltiplos propósitos: fosse a perpetuação da memória histórica nacional, a exibição das virtudes morais e cívicas inscritas na obra formativa escolar, a ação educadora da escola para o conjunto da sociedade ou a expressão do imaginário sociopolítico da República. ⁵¹

Souza, en su investigación sobre la militarización de la infancia en las primeras décadas del siglo xx, afirma que las autoridades encargadas de la administración de la enseñanza en São Paulo empezaron el proceso de implementación del escultismo en las escuelas públicas. Cabe indicar que la legislación educativa que se dictaba en esta provincia que era la región más desarrollada económicamente, marcaba la pauta a toda la educación nacional. En ese sentido, muchas escuelas públicas realizaron la implementación del escultismo y no solamente las escuelas primarias, sino también las profesionales. Hay muchos trabajos sobre las escuelas agrícolas creadas a comienzos del siglo xx y la mayoría de ellas contaba con grupos de boy scouts. Las clases de escultismo eran obligatorias. Esas instituciones eran escuelas de educación profesional y atendían a los jóvenes de las clases sociales más pobres. Eran centros tenían una función preventiva y correctiva de la delincuencia juvenil. De esa manera, la formación profesional era considerada como un recurso para evitar la criminalidad. En estos centros el escultismo era un elemento complementario para inculcar la disciplina y la formación patriótica, cívica y moral. Como se ha mencionado anteriormente, dos fotografías de grupos de boy scouts de estas instituciones fueran publicadas, una en la revista *Fon Fon* y otra en el *Almanach de Pelotas*.

⁵⁰ *Opinião Pública*, 31 de agosto de 1916.

⁵¹ Souza, «A militarização da infância», 116.



Imagen 7. «Os Escoteiros dos Patronatos Agrícolas, imobilizados em irreprezível formatura, na praia do Russel», *Fon Fon* (Rio de Janeiro) 38 (1922), 86. Archivo Digital. Biblioteca Nacional de Brasil.



Imagen 8. «Em continencia á Bandeira – Escola de Escoteiros do Patronato Agrícola «Visconde da Graça», *Almanach de Pelotas* (Pelotas), 1926. Archivo de Obras Raras. Bibliotheca Pública Pelotense

La imagen 7 se sitúa, como las imágenes 5 y 6, en el espacio público: no se trata de una fiesta cívica ciudadana, sino de una conmemoración referente a la graduación de los jóvenes scouts. Así mismo, muestra la disciplinada formación en la que posan los estudiantes. En primera línea, a la izquierda, vemos a dos jóvenes, uno de los cuales lleva la bandera nacional. Todos los muchachos llevan en una mano el bordón típico. Atrás se percibe el público asistente. El espacio público sirve para disciplinar, no sólo a los jóvenes que participan del movimiento, sino también a las personas que asisten al acto y mantienen una postura ceremonial y de obediencia.

La imagen 8 muestra a los estudiantes en su espacio escolar: los jóvenes se encuentran delante del edificio de la escuela. No hay público asistente y no se trata de una conmemoración pública, sino de retratar una actividad escolar cotidiana que demuestra la inserción del escultismo en el día a día de las prácticas escolares de las escuelas agrícolas. Dejando constancia fotográfica de la actividad, se recalca la importancia que se le da a las organizaciones scouts en estas instituciones escolares. Por otro lado, para valorar la fotografía, hay que tener en cuenta que la mayor parte de las imágenes de scouts producidas durante las primeras décadas del siglo xx en Brasil se refieren más a su participación en ceremonias públicas que a sus prácticas diarias. En este caso, la excepcional reproducción fotográfica de una actividad cotidiana no se relaciona con sus actividades en el campo, sino con su función de refuerzo de la disciplina patriótica y nacionalista en las escuelas agrarias. Además, las fotografías de los boy scouts recalcan el mensaje nacionalista con elementos visuales como la presencia constante de la bandera nacional.

Mediante el análisis de las imágenes percibimos que las fotografías publicadas no sirven para hacer una crónica de la aplicación del método scout, con sus acampadas y actividades al aire libre, sino que los temas elegidos en las fotografías atendían más bien a los intereses publicitarios del poder, de la institución escolar o del grupo de escultismo que aparece en las imágenes. Su finalidad, presentando habitualmente la participación de los scouts en actividades cívicas y perfectamente formados y uniformados, era la de inculcar y difundir el discurso nacionalista y disciplinador que querían divulgar, durante

el periodo estudiado, el gobierno e instituciones como la Liga de Defensa Nacional.⁵²

CONCLUSIONES

Tanto en Brasil como en España la difusión del método creado por Robert Baden-Powell se difunde rápidamente y en las primeras décadas del siglo xx es asimilado por el poder y puesto al servicio de un proyecto de inculcación de los ideales nacionalistas fundamentados en el patriotismo, la disciplina y la militarización. La ductilidad del método scout permite esta instrumentalización. Para la divulgación de este discurso se utiliza abundantemente la fotografía publicada en publicaciones periódicas. Los elementos fundamentales del discurso icónico que reflejan las fotografías tanto en España como en Brasil son: la identificación de las actividades de los scouts con las autoridades civiles y militares; las manifestaciones de orden y disciplina plasmadas en formaciones y ejercicios; su presencia en actividades y conmemoraciones cívicas de carácter patriótico; y el carácter paramilitar de una uniformidad estricta, de las condecoraciones, de la presencia de banderas nacionales y del uso de bordones como eufemismo de dotación armamentística. En España, esta orientación se concreta en la organización de los Exploradores de España impulsados por la monarquía con el apoyo de las autoridades militares y de la nobleza. En Brasil aparecen distintos grupos hasta el 1924 cuando la União dos Escoteiros do Brasil consiguió aglutinar los hasta entonces independientes. El discurso nacionalista, militarista y disciplinador que traducen las fotografías de las organizaciones scouts oficiales, tanto en España como en Brasil, se pone aún más de manifiesto si advertimos la escasa información gráfica que tenemos de lo que serían las actividades propias del método scout en el campo y en la naturaleza. En las fotografías, en la prensa general, de los Exploradores de España, aparecen poco representadas o quedan muy difuminadas las actividades relacionadas con la búsqueda del progreso individual, de la socialización, del desarrollo de las habilidades personales o del compromiso con

⁵² La Liga de Defensa Nacional fue fundada en Rio de Janeiro, en el año de 1916, por un grupo de intelectuales, entre los cuales se encontraba Olavo Bilac, mencionado anteriormente. Sobre los orígenes de la Liga de Defensa Nacional y los discursos patrióticos/nacionalistas de Bilac, véase Olavo Bilac, *A defesa nacional: discursos* (Rio de Janeiro: Liga de Defesa Nacional, 1917).

los valores cívicos democráticos que son centrales en el método. Que la mayoría de fotografías en que aparecen de los Exploradores de España, como pasa con en Brasil, sean de actividades en el medio urbano cuando el método scout propone actividades en la naturaleza, refuerza la identificación de la organización con las estructuras del poder. Por el contrario —aunque este tema debería ser objeto de posteriores investigaciones—, la representación de estas actividades más propias del método scout en el medio natural sí aparecen en la prensa antes de la creación de los Exploradores de España cuando se quiere darlo a conocer el método. Igualmente, las fotografías mostrando acampadas, ejercicios de habilidad en el medio natural o superación de pruebas, las encontramos mucho más en las publicaciones periódicas editadas por los propios scouts. Aparecen también en las fotografías de otras organizaciones scouts españolas que se crearon fuera de la influencia de Exploradores de España, que tuvieron menor presencia en la prensa generalista pero que se han conservado en archivos y fototecas. ■

Nota sobre los autores

MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA es doctora en Educación por la Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Realizó estudios pós-doctorales en la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Es docente del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, donde actúa en el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica. Es colaboradora del Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (UFPel) y Grupo de Estudios en Historia de la Educación (UIB), además de integrar la directoría de la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE.

BERNAT SUREDA GARCÍA es Catedrático de Historia de la Educación en la Universitat de les Illes Balears. Director del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació del Institut de Recerca e Innovació Educativa de la UIB. Director de la revista *Educació i Història* que publica la Societat d'Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana, filial del Institut d'Estudis Catalans y la UIB. Miembro del Consejo Directivo de la revista *History of Education & Children's Literature (HECL)*.

REFERENCIAS

- AMAR, Jean-Pierre. *El Fotoperiodismo*. Buenos Aires: Editorial La Marca, 2005.
- ANNATERESA Fabris (org.). *Fotografia usos e funções no século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- ANTIPOFF, Helena. «A escola e o escotismo». *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, 25 (1935): 2-3.
- BALCELLS Albert y Genis SAMPER. *L'escoltisme català (1911-1978)*. Barcelona: Barcanova, 1993.
- BUENDÍA, Fabián. *Los Exploradores de España. Retazos de su historia*. Madrid: Imprenta Tutor, 1984.
- CARVALHO DO NASCIMENTO, Jorge. *A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago, 2008.
- CERDÀ, Mateu. *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
- COMAS Francesca; Bernat SUREDA. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)». *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.
- CORDETTI, Berenice. *O poder em migalhas – a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.
- CORSETTI, Berenice. «Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889-1930)». *Revista História da Educação* 2, no. 4 (1998): 57-75.
- CRUZ OROZCO, Jose Ignacio. «Entre la Clandestinidad y la Legalidad: El Escultismo Español». En *Le Scoutisme. Un Mouv ement d'Éducation Au XXème Siècle: Dimensions Internationales*. Actes du Colloque International tenu à l'Université Paul Valéry, editado por Gérard Cholvy, 249-263. Montpellier: Editions Montpellier 3, 2002.
- *Escultismo, Educación y Tiempo Libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1995.
- FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. «The presence of the British education model in Spain: reception through the Institución Libre de Enseñanza». *History of Education* 43, no. 1 (2014): 50-71.
- FERRIÈRE, Adolphe Emmanuel. *L'école active*. Genève: Edit. Du Forum, 1930.
- FORESTIER, Marcel D. *Escoltisme, ruta de llibertat*. Barcelona: Suc. de Joan Gilí, 1966.
- GALÍ, Alexandre. *Historia de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936. Llibre X: Institucions de cultura popular*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1983.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa y Valeria Vittoria Aurora BOSNA. «Notas históricas del Guidismo en España (1929-2009)». *Historia de la Educación* 30 (2011): 195-219.

- LINS, Vera. «Em revistas, o simbolismo e a virada do século». En *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*, editado por Cláudia de Oliveira, 15-42. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- LINS, Vera. «Em revistas, o simbolismo e a virada do século». En *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*, editado por Cláudia Oliveira, 175-202. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- LONER, Beatriz Ana. «Jornais pelotenses diários na República Velha». *Ecos Revista* 2, no. 1 (1998): 5-34.
- LÓPEZ LACÁCEL, José María. *Así fuimos, así somos. Historia de Scouts de España. Exploradores de España*. Madrid: Federación de Asociaciones Scouts de España, 2003.
- MARQUÉS, Salom., *L'escultisme gironí*. Girona: Edicions del Pel, 1984.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio. «El escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España». En *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro homenaje a Angeles Galino*, editado por Julio Ruiz Berrio, 151-163. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985.
- MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- MONTILLA SALAS, Xavier. «Estatutos y reglamento orgánico de la asociación nacional de los exploradores de España y disposiciones oficiales que afectan a la misma». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 21-23 (2003-2004): 431-450.
- MOREU CALVO, Ángel C. «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1847-1945): dels Wandervögel (ocells errants) a la Hitlerjugend (joventut hitleriana)». *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 6 (2004): 36-43.
- OLIVEIRA NASCIMENTO, Adailson de. «Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação* 7 (2004): 43-73.
- PERROT, Michelle. «La juventud obrera. Del taller a la fábrica». En *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*, editado por Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt, 119-125. Madrid: Taurus, 1996.
- PIMENTA VELLOSO, Mônica. «As distintas retóricas do moderno». En *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*, editado por Cláudia de Oliveira, 43-110. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- POZO ANDRÉS, María del Mar. *Currículum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública:(1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, Alejandro. «Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera». *Historia de la Educación* 27 (2008): 87-104.

- SAIZ, Dolores. «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo». *Historia y comunicación visual* 4 (1999): 173-182.
- SAMPER, Genis. *50 anys d'escoltisme* català. 1927-1978. Barcelona: Fundació Jaime Bofia, Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge, 1992.
- SANSON, Luiz de Souza R. «A Educação em tempos de nacionalismo: as representações do escotismo em Laguna-SC (1917-1960)». Dissertação Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.
- SANTONI RUGIU, Antonio. «Moviments, associacionisme i educació juvenil entre el vuit-cents i els primers anys del nou-cents». *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 6 (2003): 9-18.
- SOUZA, Rosa Fátima de. «A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira». *Cadernos Cedes* xx, no. 52 (2000):104-121.
- THOMÉ NILSON. «Escotismo: história de uma prática educativa extra-escolar». En *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 4901-4913. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- TORREBADELLA FLIX, Xavier. «España, regeneracionismo y deporte durante la I Guerra Mundial». *Athenea Digital* 16, no. 1 (2016): 237-261.
- VALLORY SUBIRÁ, Eduard y Jordi QUERA. *Excursionisme i escoltisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1994.
- VALLORY, Eduard. *L'escoltisme mundial*. Barcelona: Proa/Institut d'Estudis Catalans, 2010.
- WARREN, Allen. «Sir Robert Baden-Powell, the Scout Movement and Citizen Training in Great Britain, 1900-1920». *The English Historical Review* 101, no. 399 (1986): 376-398.
- ZANON, Maria Cecilia. «A sociedade carioca da Belle Époque nas páginas do nas páginas do Fon-Fon!». *Patrimônio e Memória* 4, no. 2 (2007): 217-235.

FOTOGRAFÍA, ESCUELA Y PROPAGANDA DURANTE LA GUERRA CIVIL: UNA APROXIMACIÓN DESDE *NOVA IBERIA**

*Photography, school and propaganda during the Spanish Civil
War: an approach from Nova Iberia*

Avelina Miquel Lara^β y Francisca Comas Rubí^α

Fecha de recepción: 06/06/2017 • Fecha de aceptación: 21/11/2017

Resumen. La guerra civil española fue ampliamente cubierta tanto por reporteros nacionales como internacionales. Miles de imágenes del conflicto, en el frente o en la retaguardia, fueron difundidas con fines propagandísticos dentro y fuera de nuestras fronteras. Entre las temáticas retratadas, las relacionadas con la educación en general y la escuela en particular ocuparon un lugar importante, sobre todo en el bando republicano.

El objetivo de este artículo es conocer el uso que se hizo de esta imagen escolar como propaganda durante el conflicto en el bando republicano. Para ello nos centramos en la tarea realizada por el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Cataluña, un organismo creado a inicios de la guerra para la difusión de información y, en concreto, en el análisis de *Nova Iberia*, revista ilustrada emblemática de este organismo, en la que colaboraron reputados fotógrafos y que tuvo una importante difusión internacional.

A partir del análisis de los reportajes gráficos de esta revista intentaremos interpretar el discurso que se construye a través de la imagen escolar, su

* Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE).

^β Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE). Departament de Pedagogia i didàctiques específiques. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears. Ctra. Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma de Mallorca. España. avelina.miquel@uib.es

^α Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE). Departament de Pedagogia i didàctiques específiques. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears. Ctra. Valldemossa, Km. 7,5. 07122 Palma de Mallorca. España. xisca.comas@uib.es

intención propagandística y su significado en el marco de un conflicto bélico concebido por muchos no sólo como una guerra civil sino como una auténtica revolución social.

Palabras clave: Fotografía; Escuela; Guerra Civil; Prensa ilustrada; Commissariat de Propaganda; Cataluña

Abstract. *The Spanish civil war was widely covered by both national and international reporters. Thousands of images of the conflict, on the front or behind the lines, were broadcast for propaganda purposes inside and outside our borders. Among the themes portrayed, those related to education in general and the school in particular occupied an important place, especially on the Republican side.*

The objective of this article is to examine the way this image of the school was used as propaganda by the Republican side during the conflict. We focus on the task carried out by the Catalan Government's Commissariat de Propaganda, an organization created at the beginning of the war in order to spread the information. We specifically focus on the analysis of Nova Iberia, its most emblematic illustrated magazine; in addition to the collaboration of renowned photographers, this publication, this enjoyed considerable international circulation.

Based on the analysis of the graphic reports of this magazine, we will try to interpret the discourse that is constructed through the school image, its propagandistic intention and its meaning in the context of a war conceived by many not only as a civil war but as an authentic social revolution.

Keywords: *Photography; School; Spanish Civil War; Illustrated magazines; Commissariat de Propaganda; Catalonia*

INTRODUCCIÓN

Al inicio de la Guerra en julio de 1936, y con España dividida entre el bando republicano y el sublevado, se puso claramente de manifiesto la superioridad del gobierno republicano en cuanto a infraestructuras de comunicación (prensa, cartelismo, editoriales, cine, radio, etc.), de las que se hizo uso no sólo para la difusión interna y externa de información, sino también para la propaganda tanto en la retaguardia como en el extranjero. Entre estos medios propagandísticos, la fotografía, por su fuerza visual, adquirió una gran relevancia.¹

¹ La propaganda puede tener intencionalidad informativa o persuasiva, pero como acto de comunicación, por muy neutral que intente ser, siempre influye en el receptor. Tras la I Guerra Mundial

Fotógrafos españoles y extranjeros de todo tipo, como reporteros gráficos, retratistas, o fotógrafos ambulantes dieron cobertura al conflicto bélico. El resultado fue que la Guerra Civil Española (1936-1939), como consecuencia de su cobertura mediática, generó una interesante cantidad de imágenes fotográficas que se divulgaron dentro y fuera de nuestras fronteras.²

Además de otros medios de comunicación en auge, como la radio o el cine,³ la prensa en general, y la ilustrada en particular, contaba ya con una importante tradición. Madrid, Barcelona y Bilbao eran las tres ciudades desde donde mayoritariamente se articulaba este sistema comunicativo propio ya de una sociedad de masas.

se produjo una reflexión sobre este fenómeno y se asentaron las primeras bases de la teoría de la propaganda. En los años treinta el estudio de la propaganda en la guerra y su influencia social estaba en auge. La propaganda del Comissariat se podría encuadrar mayoritariamente en la vertiente informativa de esta disciplina, pero no por ello deja de tener una intencionalidad persuasiva. Ningún gobierno democrático usaría la palabra propaganda en el nombre de una institución si conllevara una connotación negativa. Para saber más sin ánimo de ser exhaustivos, recomendamos: Harold D. Lasswell, *Propaganda Technique in the World War* (Nueva York: Knopf, 1927); Jacques Ellul, *Historie de la propagande* (París: P.U.F., 1967); Alejandro Pizarroso Quintero, *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de guerra* (España: EUDEMA Universidad, 1990); Jesús Timoteo Álvarez, *Historia y modelos de la comunicación en el siglo xx. El nuevo orden informativo* (Barcelona: Ariel 1987) y *Del viejo orden informativo, Introducción de la Historia de la Comunicación, la Información y la Propaganda de Occidente, desde sus orígenes hasta 1880* (Madrid: Actas, 1991), o Jesús Timoteo Álvarez et al., *Historia de los medios de comunicación en España. Periodismo, imagen y publicidad (1900-1990)* (Barcelona: Ariel, 1989).

² Para saber más sobre fotografía, fotografía de guerra y fotoperiodismo, consultar: Publio López Mondejar, *Historia de la fotografía en España. Fotografía y sociedad, desde sus orígenes hasta el siglo XXI* (Barcelona: Lunweg, 2005); Marie-Loup Sougez (coord.), *Historia general de la fotografía* (Madrid: Cátedra, 2006); Beaumont Newhall, *Historia de la fotografía* (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2001); Carlos Abreu Sojo, *Los géneros periodísticos fotográficos* (Barcelona: Ediciones Cims, 1997); Antonio Jesús González, *Fotógrafo de guerra: la fotografía de guerra en España, 1859-1939* (Córdoba: Diputación de Córdoba, 2015); Manuel Alonso Erausquin, *Fotoperiodismo. Formas y códigos* (Madrid: Editorial Síntesis, 1995); Jorge Pedro Sousa, *Historia crítica del fotoperiodismo occidental* (Sevilla: Comunicación Social ediciones y Publicaciones, 2003), y Juan Miguel Sánchez Vigil y María Olivera Zaldua, *Fotoperiodismo y República* (Madrid: Cátedra, 2014).

³ Para conocer más sobre los documentales educativos, recomendamos la lectura de los siguientes trabajos: Josep Casanovas i Prat y Eulàlia Collelldemont Pujadas, «La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 663-678, y Eulàlia Collelldemont Pujadas y Josep Casanovas i Prat, «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política», *Historia y memoria de la Educación* 5 (2017): 469-487.

En Cataluña la prensa gráfica se había iniciado a finales del siglo XIX, adquiriendo cada vez más protagonismo durante el primer tercio del siglo XX. En 1936 Barcelona contaba con una importante industria periodística que se traducían en decenas de diarios y revistas que aumentaron más su número al inicio de la contienda. Con la guerra, a pesar de que en un principio se considerase poco democrático, también se inició un proceso de control de la información textual y gráfica, que implicó el filtrado y supervisión de la difusión a través de organismos que se crearían con este fin. En noviembre de 1936 el gabinete de Largo Caballero creó el Ministerio de Propaganda; un mes antes, sin embargo, la Generalitat de Cataluña ya había creado su propio organismo para la difusión de información, el llamado *Comissariat de Propaganda*.⁴

La labor del *Comissariat* durante los primeros años de guerra fue muy activa. El objetivo de este organismo se dirigía tanto al frente y retaguardia, como al exterior. Se trataba de animar y motivar a quienes luchaban en el frente, de dar esperanza a quienes trabajaban en la retaguardia y de crear opinión favorable, traducida en ayuda de todo tipo fuera de las fronteras de España. Para ello se dispuso de todos los medios de comunicación posibles en Cataluña, así como de las técnicas y tendencias más modernas.

Entre los medios usados estuvieron las revistas, alguna de las cuales, en un claro intento de causar más impacto sobre la opinión pública, priorizaron las imágenes al texto. Las fotografías se usaron con fines más propagandísticos que documentales, llegando incluso a utilizar la misma fotografía en distintos contextos y con pies de foto totalmente diferentes, o fotografías anteriores al inicio del conflicto para visibilizar sentimientos con los que la población pudiera sentirse identificada en ese momento, o que pudieran generar sentimientos de empatía o compasión hacia la causa republicana.⁵

⁴ La obra más completa hasta ahora sobre el *Comissariat de Propaganda* de la Generalitat de Cataluña es la de Rafael Pascuet y Enric Pujol (dirs.), publicada como *La revolució del bon gust, Jaume Miravittles i el Comissariat de propaganda* (Barcelona: Ajuntament de Figueres, Viena Edicions, 2006).

⁵ Es el caso, por ejemplo, de la fotografía de David Seymour «Chim» en la que se ve a una campesina de Extremadura escuchando un discurso político. La imagen es de marzo de 1936, publicada en un reportaje de la revista *Regards* (14 de abril de 1936), pero se usó en diversas ocasiones durante el conflicto (en prensa y carteles) como si fuese una instantánea tomada durante la guerra, aprovechando la fuerza dramática de la imagen.

Entre las revistas ilustradas que publicó el Comissariat, en este artículo nos centraremos en una en particular, *Nova Iberia*, por dos motivos. Por una parte, porque se trata de una de las revistas ilustradas de carácter propagandístico de más calidad técnica y belleza plástica, en la que se prioriza la imagen por encima del texto. Y por otra, por el uso propagandístico que hace la revista de la imagen escolar como medio para legitimar su particular lucha contra el fascismo y ganar apoyos dentro y fuera de Cataluña.

EL COMISSARIAT DE PROPAGANDA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. CREACIÓN, ORGANIZACIÓN, FUNCIONES Y OBRA.

El Decreto fundacional del Comissariat de Propaganda fue publicado en el *Diari Oficial* de la Generalitat de Catalunya el 5 de Octubre de 1936.⁶ Este organismo dependió directamente de Presidencia, aunque en septiembre de 1937, dada la envergadura de sus múltiples acciones, pasó a ocupar una Dirección General. Tuvo como objetivo mantener la moral alta tanto en el frente como en la retaguardia, ganar partidarios internacionales dispuestos a romper la política de no intervención de las democracias europeas y apoyar a la República en su lucha contra el fascismo, al tiempo que daba a conocer las singularidades del pueblo catalán. Para

⁶ Sobre el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya se han publicado algunos estudios, posiblemente el más completo es la obra homenaje con motivo del centenario del nacimiento de Jaume Miravittles: Pascuet y Pujol (dirs.), *La revolució del bon gust*; también es aconsejable la consulta de Josep Solé i Sabaté y Joan Villarroja i Font, *Guerra i propaganda: fotografies del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya (1936-1939)* (Barcelona: ANC-Viena Edicions, 2006); Maria Campillo, *Escriptors catalans i compromís antifeixista (1936-1939)* (Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 1994); la más reciente investigación en forma de tesis doctoral es la de Ramon Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra. Intel·lectual, revolucionari i home de govern. Els anys joves, 1906-1939» (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010); Josep M. Figueres i Artigues, «El Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya: instrument propagandístic i d'agitació a la rera-guarda i instrument de projecció a l'exterior» en *La comunicació audiovisual en la història* (V Encontre d'Historiadors de la Comunicació), coords. Arnau Company Mates, Jordi Pons Bosch y Sebastià Serra Busquets (Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2003), 631-654; Pere Puig, «La revolució del bon gust. La guerra que es va guanyar», *Presència* 1826, (2007): 2-11; así como biografías sobre personajes que participaron en el Comissariat tales como: Jaume Miravittles i Navarra, *Gent que he conegut* (Barcelona: Destino, 1979) y *Més gent que he conegut* (Barcelona: Destino, 1981); Mark Planellas-Witzsch, *El somriure de Catalunya. Un retrat biogràfic de Jaume Miravittles* (Barcelona: Editorial Dux, 2008); Carles Fontserè, *Memòries d'un cartellista català (1931-1939)* (Barcelona: Editorial Pòrtic, 1995); Pilar Parcerisas Colomer, «Lull de la fotografia moderna», en *Pere Català-Pic: Fotografia y publicidad* (Barcelona: Lunwerg / Fundació «La Caixa», 1998).

la consecución de estos fines se dispuso el uso de la propaganda ya fuera escrita, hablada, gráfica, artística o deportiva. El decreto también establece la posibilidad de instituir delegaciones en el extranjero, tal como posteriormente se hizo en París, Estocolmo, Bruselas, Copenhague o Estados Unidos con la intención de poder favorecer el traslado a los medios internacionales de fotografías y boletines en catalán, castellano, francés, inglés, alemán y esperanto que decantasen la opinión pública en favor de la República.⁷

Al frente se puso a Jaume Miravittles i Navarra,⁸ que había cosechado éxitos muy significativos como vicepresidente del Comitè Organitzador de la Olimpíada Popular,⁹ y, sobre todo, en el Comitè de Milícies Antifeixistes como Secretario General y representante de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC).¹⁰ Miravittles, según su testimonio personal, fue quien convenció al presidente Companys de los beneficios de crear una entidad de estas características en tiempos de guerra y quien redactó su decreto fundacional.¹¹ Sólo en la Alemania nazi, la Italia fascista y la

⁷ Decreto de creación del Comissariat de propaganda. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* de 5 de octubre de 1936, pág. 65.

⁸ Jaume Miravittles i Navarra (1906-1988). Nacido en Figueras se interesó desde muy joven por la política y el periodismo. Tuvo problemas con la justicia por participar en *Els fets de Prats de Molló* por los cuales se exilió en París donde coincidió con los escritores y artistas más vanguardistas de momento. Políticamente muy activo, militó en diferentes partidos: Estat Català, Bloc Obrer i Camperol y Esquerra Republicana de Catalunya. Próximo a Companys y Tarradellas ocupó diferentes puestos en representación de ERC y de la Generalitat hasta que finalmente fue nombrado Comissari de Propaganda. El 5 de febrero de 1939 cruzó la frontera con Francia junto a Companys para exiliarse en París y posteriormente en México y Estados Unidos, y no regresó a España hasta 1963. Llegó a publicar más de 10.000 artículos según Pascuet y Pujol (dirs.), *La revolució del bon gust*.

⁹ La Olimpíada popular fue un acto alternativo a las Olimpíadas de Berlín que, en contraposición al carácter nazi de las mismas, fomentaba la unión de los pueblos, la dignidad humana y la paz. La inauguración de los juegos estaba programada para el día 19 de julio de 1936, pero a causa de alzamiento militar se suspendieron todos los actos y los atletas fueron repatriados.

¹⁰ El Comitè de Milícies Antifeixistes se constituyó el 21 de julio de 1936 con representantes de ERC, CNT —Confederación Nacional del Trabajo—, UGT —Unión General de Trabajadores—, FAI —Federación Anarquista Ibérica—, ACR —Acció Catalana Republicana—, Unió de Rebassarires, PSUC —Partido Socialista Unificado de Catalunya—, POUM —Partido Obrero de Unificación Marxista— y de la Generalitat. Se creó con la finalidad de organizar militarmente Catalunya al tiempo que se le otorgaba protagonismo a los sindicatos y otras fuerzas revolucionarias con la intención de reconducir el caos que estas sembraban en las calles.

¹¹ Llúcia Oliva i de la Esperanza, «Mitjans de comunicació i memòria històrica. El Comissariat de Propaganda a través de la memòria dels que ho van viure», *Treballs de Comunicació [Societat Catalana de Comunicació]* 24 (2008): 3-53.

Unión Soviética existían instituciones similares. Nos encontramos pues, ante la primera organización de este tipo en un país democrático occidental. Posteriormente fue tomada como modelo para otras instituciones tanto en España como fuera de ella.

El Comissariat fue, en cierta forma, la continuación de la Secció de Premsa, Ràdio i Propaganda que Miravittles había dirigido en el Comitè de Milícies Antifeixistes. Ante la desarticulación del Comitè y de la sección que él dirigía, quiso asegurar la continuidad del Comissariat y su independencia; por ello insistió en que tuviera forma de Comisaría directamente dependiente de Presidencia y no de una concejalía que pudiera ser ocupada por políticos de signo diverso.¹²

Su financiación se realizó principalmente a base de créditos extraordinarios a disposición de Presidencia que entre diciembre de 1936 y enero de 1939 sumaron cerca de diez millones de pesetas, un coste excesivamente elevado según la opinión de quienes creían prioritario centrarse en la defensa armada antes que en la propaganda.¹³ Con el presupuesto asignado se debía mantener una plantilla que en algunos momentos llegó a los 300 empleados, la mayoría de ellos contratados directamente sin que mediase nombramiento o designación oficial. Este hecho, junto a la destrucción de documentos relativos al Comissariat por parte del servicio de Recuperación de Documentos,¹⁴ hace difícil conocer el número exacto de empleados en cada momento.¹⁵ Además del personal fijo, el Comissariat contó con el apoyo de toda la intelectualidad catalana y numerosos políticos de izquierdas tanto españoles como catalanes, muchos de los cuales colaboraron esporádicamente en sus publicaciones. Especialmente destacable es la estancia de Malraux y su equipo de filmación durante el rodaje de *L'Espoir* en la propia sede del Comissariat en la avenida Diagonal n.º 442 bis —entonces avenida 14 de abril— de Barcelona.

¹² Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra».

¹³ Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra».

¹⁴ Tras la toma de Bilbao y a iniciativa del Cuartel General de Franco se creó el servicio «Recuperación de Documentos» con dependencia de la Oficina de Investigación y Propaganda Anticomunista, aunque con el tiempo llegaría a absorberla. Antonio González Quintana, «Fuentes para el estudio de la represión franquista en el Archivo Histórico Nacional, Sección Guerra Civil», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* 7 (1994): 479-508.

¹⁵ Daniel Venteo, «Primera noticia general del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya (1936-1939)», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 31-134.

Otros personajes destacados que llegaron a Cataluña durante la guerra y fueron atendidos u homenajeados por el Comissariat fueron, por ejemplo, Robert Capa, Gerda Taro, Ilya Ehrenburg, George Orwell, Norman Thomas o Errol Flynn.

La periodista Llúcia Oliva localizó en 2001 en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares un organigrama con la estructura del Comissariat de Propaganda¹⁶:

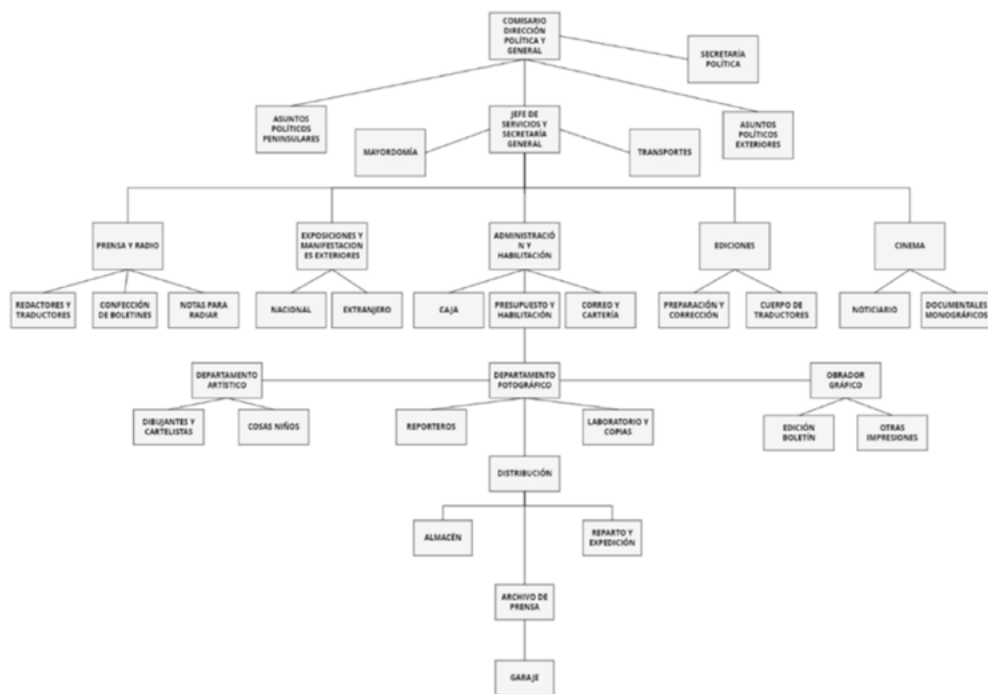


Imagen 1. Reproducción y traducción al castellano del Organigrama encontrado por Llúcia Oliva y que se puede consultar en Pascuet y Pujol (dirs.), *La revolució del bon gust*, 36.

En la estructura del Comissariat se incluyeron representantes de la UGT-PSUC, la CNT y hasta mayo de 1937 del POUM.¹⁷ Fueron muchos

¹⁶ Oliva i de la Esperanza, «Mitjans de comunicació i memòria històrica».

¹⁷ Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra».

los responsables de departamentos y secciones, amén de los colaboradores ocasionales. Entre los que ocuparon cargos de responsabilidad encontramos a Josep Sans Arrufat, Josep M. de Sucre, Miquel Coll i Alentorn, Ferran M. Ruiz-Hebrard, Josep M. Miracle, Nicolau M. Rubió i Turdurí, Marià Rubió i Tudurí, Josep M. Batista i Roca, Víctor Artís o Pere Català Pic.

Desde el Comissariat la propaganda era entendida como una herramienta positiva que no adolecía aún de la connotación peyorativa que hoy en día suele atribuírsele. Se consideraba un medio propicio para apoyar lo que se denominó como la «Revolució del bon gust». Esta expresión, que según el Comissari tomó prestada de un famoso escritor que no identifica, trataba de reflejar la idea de una revolución pacífica y tranquila totalmente diferente a otras precedentes que surgía de un sentimiento social y no «impulsada per la fam ni per la crisi, sinó per la defensa de l'esperit i de la dignitat. [...] Tenim ací un precedent magnífic d'allò que seria en països d'alta civilització —França, Anglaterra, Estats Units— un moviment d'alliberament social: l'alegria conscient, la bellesa en el viure ».¹⁸ Se estableció un plan de acción que incluía hasta 60 formas diferentes de publicitar las ideas y conceptos que favorecían esta causa. El título del documento que recoge estas estrategias es toda una declaración de intenciones: *Plan de campanya publicitària per a la formació d'una psicosi instauradora de la Nova Iberia*.¹⁹

La obra del Comissariat en sus escasos dos años y cuatro meses de existencia fue muy amplia e incluyó una importante labor editorial, artística, cinematográfica y radiofónica, así como de organización de exposiciones, conciertos, festivales y merchandising.

La Sección de Ediciones fue supervisada por el fotógrafo y publicista Pere Català Pic y el escritor Josep Roure-Torrent. Se calcula que unos 200 títulos vieron la luz, entre revistas de divulgación, cuadernos gráficos, boletines, hojas volantes, manifiestos, discursos institucionales y aucas.

¹⁸ Jaume Miravittles i Navarra, «El moment actual», *Nova Iberia* 1 (1937): s/p (edición en catalán).

¹⁹ En el Archivo Nacional de Cataluña: Fondo Generalitat de Cataluña—Segunda República, se conserva el documento titulado «Plan de campanya publicitària per a la formació d'una psicosi instauradora de la Nova Iberia». Ha sido publicado en numerosas ocasiones; por ejemplo, se puede consultar en Solé i Sabaté y Villarroya i Font, *Guerra i propaganda: fotografies del Comissariat*.

Muchas de estas obras fueron editadas en varios idiomas como castellano, francés, inglés, sueco e incluso esperanto.²⁰

La literatura para niños ocupó un puesto especial con publicaciones infantiles como la colección *Biblioteca Infantívola, Auca del noi Català Antifeixista i Humà, o Les pedres parlen. Fulls d'Història de Catalunya*. La cultura generó publicaciones sobre arte y música. También se realizaron ediciones religiosas en un intento de desmontar la imagen anticlerical que los sublevados atribuían a los republicanos y mostrar respeto por la libertad religiosa. La guerra y su impacto en el día a día se vio reflejada en ediciones muy diversas, algunas dirigidas a los combatientes, como la revista *Amic* o el libro *En dono fe...* de A. Ruiz Vilaplana, además de otras dirigidas a toda la población en general. Autores nacionales y extranjeros dejaron su testimonio sobre la guerra en publicaciones del Comissariat.²¹

La presencia en la radio del Comissariat se materializó a través de las numerosas intervenciones de Miravittles, y de otros personajes destacados que visitaban Cataluña, en *Ràdio Associació de Catalunya*,²² desde donde también se retransmitían mítines, festivales, y otros programas.²³ Alcanzaron gran popularidad las retransmisiones sobre la actualidad en los frentes en las que participaban los propios soldados, así como las que hablaban sobre la vida en la retaguardia. La actividad radiofónica se mantuvo hasta el final de la guerra con emisiones diarias a las 16 y 20 horas.²⁴

La productora Laya Films, que nació en 1934 por iniciativa del Servei Cinematogràfic de la Conselleria de Cultura, pasó a formar parte, junto con *Catalònia Films*, del departamento de Cinema del Comissariat, a

²⁰ Venteo, «Primera noticia general del Comissariat».

²¹ Una recopilación de la obra editorial la encontramos en Campillo, *Escriptors catalans i compromís*; Pere Puig, «La revolució del bon gust. La guerra que es va guanyar»; Pascuet y Pujol (dirs.), *La revolució del bon gust*. y Figueres i Artigues, «El Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya».

²² Esta emisora y Radio Barcelona habían sido incautadas por la Generalitat mediante el decreto de 29 de Julio. Rosa Franquet i Clavet, *Historia de la radiodifusió a Catalunya (del naixement al franquisme)* (Barcelona, Edicions 62, 1986).

²³ Oliva i de la Esperanza, «Mitjans de comunicació i memòria històrica».

²⁴ Ester Boquera Diago, «El relevo en la propaganda oficial de la Guerra Civil española: de Jaume Miravittles a Dionisio Ridruejo», *Bulletin of Spanish Studies* 89, no. 7-8 (2012): 187-199.

cargo de Joan Castanyer. Contó con delegaciones en diferentes ciudades europeas, y fue responsable de un noticiario semanal, *Espanya al dia*, del que se produjeron cerca de 120 capítulos de los que se conservan sólo 16.²⁵ Junto a las películas y documentales que trataban sobre la realidad de un país en guerra y los bombardeos sobre ciudades, se realizaron otros más cercanos a la tradición político-social catalana. Las instalaciones y medios técnicos también fueron aprovechados para ayudar a los cineastas extranjeros desplazados a Cataluña. Laya Films, que tenía la exclusiva del doblaje y distribución de los films soviéticos, también se encargó del doblaje al castellano y al catalán de las películas de vanguardia en Europa.²⁶

La producción cartelística estuvo bajo el control de Francesc Fàbregas como director artístico. Su numerosa producción, la alta calidad de su obra y las innovaciones técnicas convirtieron la cartelera del Comissariat en un icono cultural. Este departamento contó con la colaboración de dibujantes tan destacados como Antoni Clavé, Carles Fontserè, Ricard Fàbregas, Josep Sala, Josep Subirats, Evarist Mora, Lola Anglada o Martí Bas. Con temáticas muy variadas, se realizaron carteles para campañas a favor del ejército regular, la defensa de Madrid, la ayuda a los refugiados, carteles institucionales para otros departamentos de la Generalitat, campañas de sensibilización o anunciadores de iniciativas propias del Comissariat como sus películas y revistas.²⁷

La fotografía fue otra de las herramientas utilizadas por el Comissariat. Como pruebas irrefutables de las atrocidades de la guerra y de los excesos de los fascistas, fueron enviadas a personajes destacados como el Papa, Hitler o Mussolini. También eran enviadas a los medios de comunicación extranjeros y estamentos oficiales como embajadas, gobiernos, etc. En la sede del Comissariat se montó un laboratorio de revelado y de reproducción para poder proveer copias suficientes. Estas instalaciones fueron utilizadas por fotógrafos extranjeros des-

²⁵ Joaquim Romaguera i Ramió, «Els noticiaris d'actualitat en el cinema espanyol», *Treballs de comunicació* 7 (1996): 41-52, y Pere Fages, «Laya Films, una propaganda de cine», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 112-113.

²⁶ Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra».

²⁷ Daniel Giralt-Miracle, «Els cartells del Comissariat: cultura informativa i modernitat», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 108-109.

plazados para cubrir la guerra y por reporteros locales.²⁸ Las fotografías que sobrevivieron a la guerra y el exilio se conservan hoy en día en el Arxiu Nacional de Catalunya reunidas en 14 álbumes con un total de 5.539 imágenes.²⁹ Por otra parte, las fotografías ocuparon un lugar destacado en la producción editorial del Comissariat con obras gráficas como la serie de fascículos *Visions de guerra i reraguarda* o la revista *Nova Iberia*, calificada por muchos como su obra más emblemática, al frente de la cual estuvo el fotógrafo, publicista y escritor Pere Català Pic.

Dentro de su política de apertura al exterior se organizaron varias exposiciones, como la celebrada en París en 1937 en el Jeu de Paume sobre arte catalán medieval o la de prensa catalana dentro de la Exposición Internacional de ese mismo año. Se organizó también una exposición itinerante con rótulos en castellano, francés, inglés y ruso. Era un canto a la resistencia republicana que, entre otras cosas, mostraba armamento italiano y alemán como muestra del apoyo de estos países a los golpistas. Se pudo visitar en diferentes capitales europeas y en México.³⁰ En nuestro territorio destacan dos exposiciones. La primera de ellas *Set mesos de guerra* se pudo visitar primero en Barcelona y posteriormente en Madrid. La segunda, *Madrid, un any de resistència heroica* permaneció abierta durante dos meses en la Casa de la Cultura en una muestra de apoyo del pueblo catalán a la asediada Madrid. Aunque la organización dependió de la Subsecretaría de Propaganda del Ministerio de Estado, la ejecución fue del Comissariat que la llevo a cabo con la calidad técnica que caracterizaba todas sus empresas.³¹

En su labor de movilización y concienciación de masas se promocionaron manifestaciones y movilizaciones populares, y se organizaron festivales, carreras y tómbolas benéficas.³² Incluso se llegaron a crear

²⁸ Una recopilación de estas fotografías se puede consultar en Solé i Sabaté y Villarroya i Font, *Guerra i propaganda: fotografies del Comissariat*.

²⁹ Merche Fernández Sagrera, «La fotografía i el Comissariat», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 110-111

³⁰ Venteo, «Primera noticia general del Comissariat».

³¹ *Full Oficial del dilluns de Barcelona*, 20 de diciembre de 1937.

³² *Full Oficial del dilluns de Barcelona*, 31 de octubre de 1938.

productos que hoy en día podríamos calificar de merchandising. *El més petit de tots*, por ejemplo, fue una figurita de unos 8 centímetros obra del escultor Miquel Paredes —habitual colaborador del Comissariat— que representaba un niño tocado por una gorra medio frigia, medio barretina, portando una bandera en la mano derecha mientras alzaba el puño izquierdo. Para su promoción se le encargó a Pere Quart que escribiese la letra de una canción que llevaría la melodía de la popular *Els Tres Tambors*. También se encargó a Lola Anglada un libro ilustrado sobre este personaje. La campaña tuvo tal éxito que se vendieron, dentro y fuera de Cataluña, entre doscientas y trescientas mil figuritas.³³ Además, se creó la insignia *Per Catalunya* que se repartió gratuitamente entre los combatientes catalanes. Reproducía el emblema de la Generalitat y portaba la leyenda «Catalunya».

Explicar toda la obra del Comissariat en unas pocas páginas resulta imposible, tantas y tales fueron sus actividades. Aquí sólo hemos ofrecido una panorámica general de su labor. En ella debemos contextualizar la creación de la revista *Nova Iberia* de la que nos ocupamos a continuación.

LA REVISTA *NOVA IBERIA*

Bajo el título *Nova Iberia. Revista mensual ilustrada* el Comissariat publicó entre enero y marzo de 1937 la que es considerada por muchos la obra más emblemática de este organismo.³⁴ En los números dos, tres y cuatro el subtítulo cambió a *Publicación mensual Ilustrada*. Su precio unitario era de tres pesetas y se podían contratar suscripciones a seis y doce meses por 18 y 36 pesetas respectivamente.³⁵ Para unos *Nova Iberia* es una revista de arte y literatura; para otros se trata de una publicación institucional que intenta de ofrecer a la opinión internacional una imagen amable de la Generalitat y de sus esfuerzos por preservar la democracia, pero también de la idiosincrasia propia del pueblo catalán.

³³ Enric Pujol, «El més petit de tots», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 66-67.

³⁴ Para saber más sobre *Nova Iberia* se puede consultar la bibliografía recomendada sobre el Comissariat de Propaganda, pero especialmente indicada es la lectura del capítulo que Maria Campillo en *Escriptors catalans i compromís* dedica a las publicaciones del Comissariat y sobre todo a esta revista.

³⁵ Campillo, *Escriptors catalans i compromís*.

Guillamet afirma que la revista iba a ser usada como carta de presentación de la realidad catalana ante periodistas, gobiernos y representaciones extranjeras.³⁶ La prensa de la época la definía como una revista que «reflectirà tots els aspectes de la nova estructuració de la vida».³⁷ Una nueva estructuración en lo político y en lo social desde un punto de vista revolucionario.

Con una edición extremadamente cuidada, fue impresa en papel del alto gramaje y en formato folio mayor de 36x26 cms. Su gran calidad técnica y plástica se debe en gran parte a su director. No en vano Pere Catala Pic³⁸ en su periplo europeo había estado en contacto con la vanguardia fotográfica que en esos momentos experimentaba con técnicas como el picado, contrapicado, primeros planos, fotogramas, juegos de luces y sombras y fotomontajes. Ya en Cataluña experimentó con la mezcla de fotografía y dibujo, realizó estudios de publicidad, y se interesó por la ejecución altamente técnica para realizaciones de carácter artístico.³⁹ La revista entronca con las vanguardias europeas en el diseño, la fotografía y el uso de la publicidad. Dentro de Cataluña recuerda al magazine *D'Ací i d'Allà*.

Apenas transcurrieron tres meses entre la creación del Comissariat y la aparición del primer número, por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante uno de los primeros grandes proyectos de esta institución. En esos primeros meses de guerra la situación en Cataluña era complicada. Grupos revolucionarios tomaron el control de la calle y la Generalitat se vio obligada a negociar con comunistas, anarquistas, sindicalistas y otras fuerzas de izquierda un gobierno de concentración para recuperar el control del país. Como afirma Ramon Batalla i Galimany, la revolución había sido aceptada de facto, nadie dudaba ya de que era el camino a seguir en Cataluña, solo cabían dudas sobre la forma organizativa que debía tomar.⁴⁰ En este contexto no

³⁶ Jaume Guillamet i Lloveras, «Jaume Miravittles. Política, propaganda i periodismo», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 235-244.

³⁷ *Full oficial del dilluns*, 579, 18 de enero de 1937.

³⁸ Para saber más recomendamos Pablo Giori, *Pere Català Pic. Fotografia, publicitat, avantguarda i literatura (1889-1971)* (Barcelona: Rafael Dalmau, 2016).

³⁹ Merche Fernández Sagrera, «Pere Català Pic: fotografia i psicologia publicitaria», en *La revolució del bon gust*, dirs. Pascuet y Pujol, 46-47

⁴⁰ Batalla i Galimany, «Jaume Miravittles i Navarra».

es de extrañar que la revista mantenga un tono claramente revolucionario. Desde el Comissariat se apostaba por una revolución tranquila y pacífica, pero inexorable: «Una revolució que un escriptor famós ha qualificat de la Revolució del bon gust, perquè s'ha fet sota el signe de l'esperit, perquè l'han feta uns homes que tenien molt a perdre: tot un patrimoni espiritual».⁴¹

El nombre de la revista era un homenaje a la revista *Iberia* publicada en Barcelona entre 1915 y 1919 en apoyo a los aliados de la I Guerra Mundial. Idea de un industrial francés, *Iberia* fue dirigida por Claudi Ametlla i Coll. *Nova Iberia* conservaba de su antecesora el carácter catalanista y republicano. Si la primera se publicó en castellano, catalán, francés y portugués, la de 1937 lo hizo, mediante ediciones simultáneas, en castellano, catalán, francés e inglés. Actualmente se puede consultar en diferentes bibliotecas y archivos dentro y fuera de España tales como la Hemeroteca Municipal de Madrid, la Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca Nacional de Cataluña, el Centro Documental de la Memoria Histórica, la Fondation Maison des sciences de l'homme en París, la UC Berkeley Libraries o el Getty Research Institute de Los Angeles, por ejemplo. Su versión digital es accesible desde el Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA) y en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (BVPH).⁴²

Se publicaron cuatro números en tres fascículos ya que el último de ellos incluía los números tres y cuatro. Contenía artículos escritos por políticos e intelectuales destacados como Dolores Ibarruri, Nicolau M. Rubió, Eduard Fontseré, Lluís Companys, Josep Tarradellas, Francesc Galí, Bosch Gimpera, Pompeu Fabra, Pere Català Pic, Carles Riba, Torres Clavé, Jaume Miravittles, Alfons Maseras, Romain Rolland, Ramon Vinyes y Joan Puig Elias, entre otros. Además de la colaboración de personajes tan relevantes, el hecho de ocuparse de temas de actualidad incluyendo una gran cantidad de ilustraciones, mapas, gráficos y fotografías de excelente calidad, con un esmerado tratamiento en que cada artículo se presenta y con una compaginación y un estilo propios, convirtieron la

⁴¹ Miravittles i Navarra, «El moment actual» (edición en catalán).

⁴² Véase ARCA: <http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/novaiberia/id/8/rec/3> [último acceso 30-05-2017] y BVPH: http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?idPublicacion=1001061 [último acceso 30-05-2017]

revista en un éxito popular en el momento y en «producto emblemático» de propaganda.⁴³

Algunos de los ilustradores que participaron son Antoni Clavé, Francesc Domingo, Joan Commeleran, F. Almuni, B. Santsalvador, Joaquim Serra i Sim o Josep Obiols. La mayoría de ellos firmaron sus aportaciones. En cambio, una gran parte de las fotografías aparecen sin rúbrica, incluyendo las de Pere Català, Gabriel Casas o Margaret Michaelis. Sin embargo, las imágenes aportadas por Josep Sala, antiguo director artístico de *D'Ací i D'Allà*, aparecen firmadas.

Cada uno de los tres fascículos publicados versa sobre un tema en forma de monográfico. El primero de ellos —enero de 1937 y portada de Antoni Clavé— en sus 38 páginas traza un dibujo de la actualidad y redefine la articulación política peninsular. En un primer momento puede parecer que sus artículos no guardan relación entre sí, pero un análisis detallado como el realizado por Campillo muestra cómo se analiza el impacto de la guerra en diferentes ámbitos como la política internacional, la economía, la sanidad, la ciencia, la literatura, el arte o el ejército. Este primer número parece trazar las líneas temáticas de los números siguientes.⁴⁴

El número dos —febrero de 1937 y portada de Joan Commeleran—, con 42 páginas, se presenta en forma de monográfico dedicado a la sanidad y la asistencia social. Con la consecución de la autonomía la Generalitat inició una reforma de la asistencia social en busca de un sistema más justo y universal que no dependiese de la beneficencia y que alcanzara a cubrir toda la ciudadanía. En este número se entremezclan la exhibición de la obra realizada con los deseos —más intensos que nunca en este periodo revolucionario— de ofrecer una asistencia social y sanitaria personalizada según la tipología del usuario. La guerra, la revolución y la proyección internacional de Cataluña son temas recurrentes en todos los números de la revista que en este en concreto se visibilizan, por ejemplo, en artículos como «Els gasos de guerra i les indústries de pau», «Sota el signe dels bàrbars», «Catalunya i els refugiats», «Al servei del poble», «Nou concepte de l'assistència pública»

⁴³ Campillo, *Escriptors catalans i compromís*, 150.

⁴⁴ Campillo, *Escriptors catalans i compromís*.

o «Els hospitals i els serveis sanitaris davant la nova estructuració de Catalunya».

Los números tres y cuatro —marzo de 1937— fueron editados en un sólo fascículo. Sus 60 páginas se centran en diferentes aspectos de la vida cultural y educativa catalana tales como la obra cultural del ayuntamiento de Barcelona, las bibliotecas catalanas, el Institut d'Estudis Catalans, el patrimonio artístico y cultural de Catalunya, prestando una especial atención a la enseñanza. Sobre este número afirma Campillo que

el més interessant és la impressió travada i orgànica de l'activitat cultural que s'aconsegueix en presentar els seus diversos àmbits, des de veus prestigioses, en una perfecta combinació, pel que fa al tractament d'entitats i institucions, de tradició i d'obra renovadora, de solidesa i d'eficàcia social.⁴⁵

En la contraportada del número de marzo se anuncia el quinto número como una monografía gràfica de la guerra actual.⁴⁶ Prometía incluir fotografías de gran calidad que suplieran la escasa redacción por motivos de seguridad. Este número no llegó a publicarse. En mayo de 1937 Cataluña vivió el enfrentamiento violento entre las fuerzas del orden público de la Generalitat y los milicianos de la CNT, la FAI y otros grupos revolucionarios. Todo parece indicar que estos hechos interrumpieron la publicación de la revista *Nova Iberia*, que tenía preparado un quinto número que ya no llegó a salir. No debieron darse muchas explicaciones del porqué de esta interrupción, a juzgar por lo jocoso del comentario aparecido en un diario satírico cuatro meses después de la aparición del último número editado de esta revista, que rezaba «La revista mensual “Nova Iberia” es publicarà un mes no i un altre tampoc».⁴⁷ Tampoco el testimonio de Miravittles, recogido en entrevistas y obras autobiográficas, explica por qué, una vez restablecido el orden, no se continuó publicando la revista *Nova Iberia*.

⁴⁵ Campillo, *Escriptors catalans i compromís*, 152 (en catalán en el original).

⁴⁶ *Nova Iberia*, 3-4, marzo 1937.

⁴⁷ *La Esquella de la torratxa*, 6 de agosto de 1937.

NOVA IBERIA Y LA DIFUSIÓN GRÁFICA DEL REVOLUCIONARIO PROYECTO CATALÁN DE REFORMA ESCOLAR

En el contexto revolucionario de los primeros meses de guerra, mediante decreto de 27 de julio de 1936 se creó el Comité —luego Consejo— de Escuela Nueva Unificada —a partir de ahora C.E.N.U.—. El principal objetivo de este proyecto titánico era la organización de un nuevo sistema educativo nacional en Cataluña, basado en los principios racionalistas del trabajo y la igualdad social. Mediante la coordinación de todos los servicios de enseñanza —Estado, Ayuntamiento de Barcelona y Generalitat—, la incautación de escuelas confesionales y otros edificios, y la reestructuración de la gestión educativa en Cataluña, el C.E.N.U. consiguió crear 128.000 plazas escolares de las cerca de 150.000 que se calculaba necesarias para asumir el objetivo de escolarización total. El plan general de enseñanza estableció una educación básica entre 0 y 15 años, que incluiría diferentes escuelas —infantil, primaria, pre-aprendizaje, aprendizaje, escuelas del trabajo, y escuelas politécnicas—. Esta enseñanza básica posibilitaría el progreso de todos los alumnos independientemente de su origen social. Después seguirían las Escuelas Técnicas y la Universidad, así como las enseñanzas de Bellas Artes y Oficios. Todo este sistema sería gratuito, laico, coeducativo y en catalán. A pesar de los inconvenientes con los que topó este proyecto, marcados por el progreso del conflicto bélico, las diferencias entre sindicatos de la enseñanza, los ya mencionados hechos de mayo del 37, la llegada masiva de refugiados —muchos de ellos niños— y el avance de las fuerzas sublevadas, el C.E.N.U. consiguió establecer el sistema educativo más moderno y avanzado de su época en la Europa occidental.⁴⁸

El tercer y cuarto número de la revista *Nova Iberia*, publicados en marzo de 1937 conjuntamente en un único fascículo, se ocuparon de

⁴⁸ Sobre el C.E.N.U. se puede consultar, entre otras aportaciones, las siguientes: Enriqueta Fontquerni y Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU* (Barcelona: Editorial Barcanova, 1982); Ramon Navarro Sandalinas, *L'educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1939* (Barcelona: Edicions 62, 1979); Mariona Ribalta, «Una proposta educativa global i innovadora: el C.E.N.U. (Consell d'Escola Nova Unificada)», *Educació i Història* 1 (1994): 125-129; Mercè Rossell (ed.), *La Generalitat de Catalunya II. La política cultural* (Barcelona: Undarius, 1977); y Ramón Safón, *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)* (Madrid: La Piqueta, 1978); Pere Solà i Gussinyer, *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)* (Barcelona: Edicions 62, 1980); y Alejandro Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939* (Madrid: UNED, 1987).

manera monográfica del tema de la educación y la cultura en Cataluña, dando difusión nacional e internacional a este revolucionario proyecto de reforma escolar que se estaba llevando a cabo.



Imágenes 2-3. Pósteres publicitarios de *Nova Iberia*. Procedencia: Pavelló de la República (Universitat de Barcelona)

Como en los dos números anteriores, éste contiene numerosas fotografías de gran calidad e ilustraciones de artistas renombrados como el de la misma portada, de Francesc Domingo. Incluye 30 artículos, firmados en su mayoría por personalidades de reconocido prestigio, que tratan sobre enseñanza, cultura, y patrimonio cultural. El total de fotografías incluidas es de 51. Esta cifra puesta en relación con el número de artículos es representativa de la importancia que se otorga a la fotografía en esta publicación.

Estos artículos son:

Título	Autor	Número de fotografías
Organización de la obra cultural	Antoni M. ^a Sbert	—
La obra cultural del Ayuntamiento de Barcelona	Víctor Colomer	3
Los niños anormales y el CENU	Joan Puig Elias	1
La Labor Pedagógica. La Escuela Nueva Unificada	Albert Carsi	—
Escuelas maternas	Francesc A. Marrugat	2
El Instituto Escuela	Marçal Pascuchi.	4
En torno al problema de la Escuela Rural	Herminio Almendros	—
La enseñanza musical en el CENU	Ernestina Corma	1
La enseñanza artística en la Escuela Nueva Unificada	Francesc Galí	-
El cine escolar en Cataluña	Josep Carner Ribalta	2
La orientación profesional dentro del CENU	Joan Aleu Boxaca	-
La enseñanza técnico industrial en Cataluña	Estanislau Ruiz Ponseti	4
La universidad radiada de Cataluña	E. Mira	2
La Universidad hogar de la Cultura	Pere Bosch Gimpera	1
La escuela de géneros de punto de la Generalitat de Cataluña en Canet de Mar	Joaquim Torrens-Ibern	3
Actividades científicas en Cataluña en los momentos actuales	Josep Comas i Solà	—
Preparación técnica de la burocracia	E. Rosell y Montané.	—
Las bibliotecas catalanas	Aurora Diaz Plaja	3
La protección del patrimonio artístico nacional	Jeroni Martorell	2
Los archivos de Cataluña	Ernest Martínez Ferrando	3
El arte literario en la Cultura Catalana	C. A. Jordana	—
Rumbos para el nuevo teatro	Josep Pous i Pagès	—
La enseñanza de la Publicidad	Pere Prat Gaballí	—
Servicio de Bibliotecas del frente	Francisco Trabal	2
El idioma catalán en la cultura	Pompeu Fabra	—
El Instituto de Estudios Catalanes	Ramon D'Alòs	3
Residencia de Estudiantes	Josepa Barba Gosé.	3
El arte catalán medieval en el museo	Pere Corominas	4
El Taller Escola de Tarragona	Pere Català	7
La Fundació Bernat Metge	Carles Riba	1

Cada uno de ellos ilustra con fotografías o con algún dibujo, diferentes aspectos tanto del panorama escolar y cultural de Cataluña al inicio de la Guerra Civil, como de los proyectos o planes de futuro más inmediato en este ámbito. Pero su propósito no es sólo el de informar, documentar u ofrecer una crónica objetiva de lo que estaba sucediendo a nivel educativo en Cataluña durante ese primer año de guerra, sino sobre todo publicitar, dentro y fuera de Cataluña, la revolución social que se estaba llevando a cabo y legitimarla ante la opinión pública.

En uno de los artículos de este mismo monográfico, dedicado a la enseñanza de la publicidad, se destaca precisamente la importancia que se le da en ese momento a la propaganda como herramienta capaz de «en horas de revolución y de reconstrucción [...] saber orientar acertadamente los espíritus tocando con precisión sugestiva la razón y el sentimiento público»⁴⁹. El tema genérico elegido para este monográfico, así como la forma de tratarlo y de ilustrarlo con fotografías y dibujos, está más orientado a proyectar una imagen idealizada de Cataluña como nación en plena revolución cultural, social, educativa y cívica, que no a mostrar el día a día de una sociedad inmersa en un conflicto bélico. Se trata de representar iconográficamente una idea de revolución lo más alejada posible de la violencia o la barbarie, pues no hay que olvidar que en esos momentos la Europa occidental y democrática temía el avance del fascismo, pero también el del comunismo y el anarquismo, que asociaban con la Revolución Rusa. Por ello desde el Comissariat interesaba hacer visibles sus modernos y avanzados proyectos educativos y culturales por encima de otras cuestiones, pues esto ayudaba a legitimar su lucha a nivel internacional.

Las fotografías, de gran tamaño y calidad, ocupan un lugar preeminente en la revista. Su objetivo es reforzar, mediante el impacto visual, este discurso revolucionario y otorgarle la veracidad que inspira la fotografía. La gran mayoría no aportan información adicional que nos permita identificar autor, fecha o incluso lugar. Algunas incluso parecen no tener relación directa con el texto. Por ello, debemos analizarlas en su conjunto, y en relación con el mensaje escrito tanto general, como de cada artículo en particular. Al no tener un claro objetivo documental, la

⁴⁹ Pere Prat Gaballí, «La enseñanza de la Publicidad», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p (edición en castellano).

imagen se usa aquí con el mismo propósito que el texto, para construir un discurso utópico que pretende legitimar los proyectos educativos de la Cataluña revolucionaria, y su transcendencia en la construcción de una nueva sociedad. El objetivo no es informar, sino convencer. No se trata de fotoperiodismo, sino de propaganda.

Utilizar la representación fotográfica de la escuela en todos sus ámbitos con fines propagandísticos tampoco era algo nuevo. A partir de inicios del siglo xx y durante las décadas posteriores la renovación pedagógica sirvió al regeneracionismo *noucentista* para promover un amplio programa modernizador en Cataluña, que, desmarcándose del Estado Español, legitimaba el papel de la educación y de la escuela en la construcción de una nueva sociedad liberal y democrática. Las ideas de la Escuela Nueva y de la escuela progresista norteamericana fueron las que dieron fundamento a este proyecto. En ese contexto, ya se hizo un uso propagandístico de la fotografía escolar. Un ejemplo claro lo tenemos en los numerosos reportajes gráficos sobre la aplicación de métodos como el de Montessori,⁵⁰ o en la colección de libros ilustrados que editó el Ayuntamiento de Barcelona para publicitar su obra pedagógica.⁵¹

Nova Iberia utiliza de nuevo, aunque con la intención de legitimar un orden social diferente, la fotografía escolar —tanto de instituciones y/o experiencias ya existentes y ahora renovadas, como de nuevas creadas con el inicio de la revolución— para proyectar la idea de modernización pedagógica.

Se sirve para ello de elementos iconográficos ya conocidos, como el juego, el movimiento, la libertad, el autogobierno, los espacios libres, la higiene, etc. No obstante, incorpora otros menos habituales en las fotografías publicadas en años anteriores, que ayudan a construir un discurso más cercano al ideario pedagógico de los sectores que defendían la revolución social, y con ella la escuela única y para todos, basada en los principios racionalistas del trabajo.

⁵⁰ Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.

⁵¹ Sara González Gómez, Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)», *Revista Española de Pedagogía* [aceptado para su publicación].

Veamos algunos ejemplos de lo que estamos diciendo. He aquí una de las fotografías que publica este número:



Imagen 4. Fotografía incluida en el artículo de Joan Puig Elias, «Los niños anormales y el CENU», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p.

Los elementos visuales que aparecen en esta imagen hacen referencia al juego, autonomía, espacios libres, naturaleza, movimiento y felicidad. Los niños parecen estar en un jardín jugando animadamente bajo la supervisión de un adulto, posiblemente la maestra, que apenas se hace visible. Sólo la bata los relaciona con la escuela. La fotografía se incluye en un artículo de Puig Elias sobre los niños anormales y el C.E.N.U.⁵² Pero lo cierto es que ningún elemento los identifica a priori como niños anormales, abarcando en esa época bajo esta denominación un amplio abanico de características particulares —deficiencias, minusvalías físicas y/o psíquicas, enfermedades, etc.—. Esto resulta curioso. El artículo no habla de cómo el C.E.N.U. atiende a estos niños, sino de cómo debería hacerlo. Se trata de un proyecto de futuro que aún no se puede ilustrar con fotografías, así que para ello se elige una imagen escolar exterior, en la que predomina el juego, la libertad, el movimiento, la naturaleza, el aire libre, y la autonomía de los niños.

Otra imagen que tampoco pasa desapercibida es la que se usa en el artículo sobre la enseñanza musical en el C.E.N.U. Se trata de una fotografía a media página, a la que seguirá el texto escrito, en la que se ve a una maestra tocando el piano ante la atenta mirada de sus alumnos, niños y niñas que se agolpan junto a ella.

Ningún elemento iconográfico en esta imagen se asocia con una enseñanza de la música basada en el solfeo y la teoría musical, que eran las materias más tradicionales. La belleza de la música es suficiente para atraer la atención de los más pequeños, que parecen no sólo escucharla, sino también sentirla. A pesar de que en el texto se puede leer la siguiente afirmación: «Desvetllar en l'infant la necessitat de sentir la música i cantar-la amb tota devoció: tal és el pla bàsic musical de les escoles del C.E.N.U.»,⁵³ no cabe duda de que en esta ocasión la fotografía transmite esta idea con mucha más fuerza.

Otras imágenes escolares, aun siendo estéticamente más tradicionales, ayudan siempre a crear este discurso visual optimista y positivo

⁵² Joan Puig Elias, «Los niños anormales y el CENU», *Nova Iberia* 3-4 (1937) s/p.

⁵³ Ernestina Corma, «La enseñanza musical en el CENU», *Nova Iberia* 3-4 (1937), s/p (edición en catalán)

sobre la nueva idea de escuela en Cataluña. Un buen ejemplo son las fotografías que ilustran el artículo sobre la obra cultural del Ayuntamiento de Barcelona.



Imagen 5. Fotografía incluida en el artículo de Joan Aleu Boxaca, «La orientación profesional dentro del CENU», *Nova Iberia*, 3-4, marzo de 1937, s/p

El texto se muestra muy crítico con la política educativa llevada a cabo por el Ayuntamiento durante las décadas anteriores, así como con la creación y labor del Patronato Escolar municipal. Las escuelas y experiencias dinamizadas por el Ayuntamiento se consideran loables, pero elitistas, lo que justifica una política revolucionaria que extienda esta obra a toda la población. Las imágenes que ilustran este artículo contienen elementos iconográficos que el lector puede asociar a la idea de modernización educativa, como la decoración del aula —hay flores sobre las mesas—, la presencia de juguetes y materiales escolares, la felicidad de los niños o la no autoridad de la maestra, que o bien está en un claro segundo plano o está ayudando en las tareas escolares como una guía y no como una autoridad en el aula. A pesar de que el artículo critica que la tarea realizada por el Ayuntamiento de Barcelona antes de la Guerra Civil no consiguiera llegar a toda la población, y explica los planes actuales de «crear uns grups d'assaig que seran una mena de centres d'inquietud pedagògica renovadora. Seran practicats per mestres experts i entusiastes, els mètodes Dalton, Decroly, Freinet, Cousinet, Projectes de l'Escola del Treball i de l'Escola»,⁵⁴ estas dos fotografías publicadas podrían pertenecer perfectamente a épocas anteriores, pues su objetivo no es ni reflejar la crítica ni ilustrar los planes de futuro, sino reforzar el discurso iconográfico de modernización pedagógica que se mantiene a lo largo de las páginas de la revista.

Algo parecido ocurre con las fotografías que acompañan el artículo de las escuelas maternas, que ya existían en Cataluña antes de la Guerra Civil. Las imágenes que se incluyen en el artículo en cuestión no son muy diferentes de las que se habían publicado en la prensa ilustrada con anterioridad; incluso de las publicadas por *Nova Iberia* en su número anterior. Son muy parecidas, por ejemplo, a las de las guarderías creadas por el Segell Pro Infància durante la II República para la prevención de la tuberculosis, de las que *Nova Iberia* hace difusión en su número dedicado a la asistencia social en Cataluña.⁵⁵

⁵⁴ Víctor Colomer, «La obra cultural del Ayuntamiento de Barcelona», *Nova Iberia* 3-4 (1937), s/p (edición en catalán).

⁵⁵ Avelina Miquel Lara y Francesca Comas Rubí, «La representación gráfica de la obra educativa del Segell Pro Infància en Cataluña», en *Espacios y patrimonio histórico-educativos*, dirs. Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 813-823.



Imágenes 6-7. Fotografías incluidas en el artículo de Víctor Colomer, «La obra cultural del Ayuntamiento de Barcelona», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p.



Imágenes 8-9. Fotografías incluidas en el artículo de Antoni Alier Torrents, «Segell Pro Infancia», *Nova Iberia* 2, febrero de 1937, s/p.

Pero, a diferencia de esas, la interpretación que el lector pueda hacer de las fotografías incluidas en este monográfico sobre educación y cultura cambia sensiblemente por dos razones: en primer lugar, por estar incluidas en monográficos distintos unas parecen incidir más en la idea socio-sanitaria mientras que otras lo hacen más en la socio-educativa; en segundo lugar, las fotografías de un artículo y otro construyen discursos visuales sensiblemente diferentes que los textos que las acompañan acaban de reforzar. Las fotografías incluidas en el monográfico sobre enseñanza, a diferencia de las que ilustran el número anterior, pretenden transmitir la idea de que las enfermeras puericultoras no sólo cuidaban de la salud física de los niños de forma afectiva y maternal, sino también de su educación. Por ello combinan una imagen de una enfermera puericultora dando el biberón a un niño en lo que parece ser una enfermería —en la parte superior— con la de dos enfermeras puericultoras cuidando a un grupo de niños mientras juegan en un parque infantil situado en el exterior.



Imagen 10. Fotografías incluidas en el artículo de Francesc Albert, «Escoles maternals», *Nova Iberia*

La elección de las fotografías, su disposición en la publicación, la combinación entre ellas, o el texto que las acompaña, son factores que influyen en la construcción de su particular discurso y que pueden influir en la percepción del lector.

A la ya conocida iconografía de la modernización educativa divulgada en los años anteriores, *Nova Iberia* incorpora dos elementos propios del discurso revolucionario: la socialización de esta renovación pedagógica, y la incorporación en ella del trabajo productivo como elemento de una educación racionalista.

En cuanto a la idea primera, de publicitar una escuela nueva y moderna al alcance de toda la sociedad, resulta interesante una mirada atenta a la composición fotográfica que se hace en la primera página del artículo sobre los Institutos-Escuela. Se trata de dos fotografías sobre enseñanza de la música que aparentemente podrían parecer contrapuestas, pero que más bien se complementan con el objetivo crear el discurso deseado.

En la fotografía situada en la parte superior se ve un grupo de chicas jóvenes junto a un profesor de música al piano, realizando un cuadro plástico propio del método de enseñanza de la música por el ritmo creado por Jaques Dalcroze, e introducido durante el primer tercio del siglo xx en Cataluña por Joan Llongueras. Llama la atención que se incluya esta imagen, pues este método, que tuvo una gran difusión en la Cataluña del Noucentismo, había sido impulsado por las mismas clases políticas que tanto se critican en los textos, y reprobado, sobre todo durante la II República, por ser caro y elitista.⁵⁶ Aun así, *Nova Iberia* publica una imagen claramente identificable con la práctica dalcroziana, y posiblemente, dada la naturaleza de la revista, su inclusión no sea casual. La fotografía se superpone ligeramente a otra imagen de en la que se aprecia un auditorio muy numeroso de niños y niñas sentados que observan como un compañero toca el violín acompañado de un adulto al piano bajo la atenta mirada del maestro. Parece tratarse de una audición. La fotografía de la práctica dalcroziana, que aparentemente puede parecer contradictoria con el discurso revolucionario, adquiere sentido en relación con esta otra imagen. Juntando las dos fotos de enseñanza musical parece que se pre-

⁵⁶ Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia», *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 320-337

tenda combinar lo exclusivo con lo masivo, de socializar y democratizar lo que hasta entonces se consideraba elitista.



Imagen 11. Fotografías incluidas en el artículo de Marçal Pascuchi, «L'Institut Escola», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p.

El resto de las imágenes que acompañan este artículo ilustran otras prácticas escolares que pretenden visibilizar la introducción del trabajo en la escuela. Una de las fotografías muestra un grupo de chicos realizando prácticas de navegación, mientras que en otra se ve a unas chicas en un

laboratorio. Dos dibujos ilustran el valor que se da a la introducción del trabajo en los Institutos Escuela. Se trata de dos dibujos de Santsalvador; en el primero, un grupo de alumnos realiza trabajos de ebanistería, mientras que, en el segundo, unas alumnas elaboran utensilios de mimbre.



Imágenes 12-13. Dos páginas completas del artículo de Marçal Pascuchi, «L'Institut Escola», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p.

Incorporar en la enseñanza secundaria, tradicionalmente elitista, todo tipo de trabajos productivos era uno de los objetivos de la pedagogía que el C.E.N.U. deseaba implantar en Cataluña, y con la que se esperaba obtener una sociedad más solidaria y respetuosa.

El trabajo está presente en otros artículos de este monográfico, en los que se habla de la orientación profesional en el C.E.N.U. Las fotografías que ilustran estas enseñanzas profesionales, muestran instalaciones, talleres, fábricas y el interior de alguna escuela del trabajo como la de tejidos de punto de Canet de Mar.



Imágenes 14-15. Fotografías incluidas en los artículos de J. Torrens-Ibern, «La escuela de géneros de punto de la Generalitat de Catalunya en Canet de Mar», y E. Ruiz Ponseti, «La enseñanza técnico industrial en Cataluña», *Nova Iberia* 3-4, marzo de 1937, s/p.

Nuevamente se observan elementos iconográficos que visibilizan cómo la Cataluña revolucionaria se ocupa de la clase obrera ofreciendo no sólo una escuela que contempla el trabajo como parte esencial de la formación solidaria de todos sus ciudadanos, sino también una enseñanza profesional teórico-práctica de calidad para los jóvenes que trabajarán en un futuro en las fábricas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La escuela se consideraba uno de los pilares más importantes de una sociedad moderna, democrática y libre. Por ello, desde el bando republicano durante la Guerra Civil se usó el compromiso con la defensa de una escuela renovadora y para todos como argumento propagandístico a favor de su lucha armada contra el fascismo. Pensaban que una eficaz difusión de esta idea haría posible que el resto del mundo libre se diera cuenta de quienes eran los que defendían la escuela moderna frente a la barbarie, y se solidarizara con su causa. Por ello, la propaganda gráfica republicana hizo uso de la fotografía escolar en sus pósteres, carteles y revistas. La revista *Nova Iberia*, dentro del amplio programa desarrollado por el Comissariat, puede considerarse un buen ejemplo de cómo se usó la imagen escolar con fines propagandísticos durante la Guerra Civil en el bando republicano.

Nova Iberia intenta proyectar textual y gráficamente las principales ideas que sustentan el programa educativo de Cataluña en los primeros meses de guerra, basados en los principios racionalistas del trabajo y la solidaridad humana. Su monográfico sobre educación y cultura presenta la obra del C.E.N.U. como un proyecto de reforma educativa global, que afecta a todos los niveles de la enseñanza. No se informa de los pormenores del plan, ni se ofrecen datos concretos. Tanto el texto como las imágenes construyen un discurso sobre esta reforma educativa que sirve como apología de la revolución. Las fotografías se convierten en una representación de las ideas que fundamentan esta reforma escolar, más que en un testimonio objetivo de la práctica escolar en esos momentos. El objetivo no es hacer fotoperiodismo sino propaganda.

El análisis iconográfico e iconológico de las fotografías publicadas muestra de qué manera éstas cumplen el objetivo de difundir el idea-

rio pedagógico y las reformas escolares revolucionarias del momento. Mediante elementos iconográficos fácilmente reconocibles por un lector nacional o extranjero, las imágenes tejen argumentos a favor de esta nueva escuela, a la vez que sutilmente justifican, legitiman y defienden la revolución armada para convertirla en realidad.

Analizadas las fotografías publicadas por *Nova Iberia*, concluimos que los tres grandes argumentos de la reforma educativa de la Cataluña de la Revolución que la fotografía intenta representar a través de su discurso iconográfico son la idea de modernidad pedagógica —que no es nueva, pues ya la usaron los regeneracionistas del Noucentismo durante las décadas anteriores—, la de escolarización masiva y la de introducción del trabajo en la escuela. ■

Nota sobre las autoras

FRANCISCA COMAS RUBÍ es Doctora en Ciencias de la Educación (2000), Profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y Miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la UIB. Ha centrado su investigación en la historia de la educación en la época contemporánea, concretamente en temáticas relacionadas con la historia de la infancia y juventud, los movimientos de renovación pedagógica contemporáneos y la fotografía como fuente para la historia de la educación. Ha participado como investigadora en proyectos desarrollados en el marco de planes nacionales I+D+I sobre movimientos juveniles, y dirigido como investigadora principal tres proyectos I+D+I sobre la fotografía como fuente para la historia de la educación y uno sobre culturas y prácticas escolares en el siglo xx, este último en proceso de ejecución. Ha formado parte, como secretaria y tesorera, de la Junta directiva de la SEPHE (Sociedad para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo) entre los años 2004 y 2012, y desde el año 2005 es vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Actualmente imparte docencia en el Grado de Pedagogía y en el Máster de Intervención Socioeducativa en Menores y Familia.

AVELINA MIQUEL LARA es Graduada en Educación Social (2014) y máster Universitario en Intervención Socioeducativa sobre Menores y Familia

(2015). En la actualidad realiza estudios de doctorado (Doctorado de Educación) como contratada predoctoral FPI en el marco del proyecto titulado «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE). Se halla adscrita al Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Es miembro de diversas sociedades científicas, como la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (SHEPLLC), la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Su investigación se centra en el estudio de la fotografía publicada en la prensa de guerra republicana como fuente para la historia de la educación

REFERENCIAS

- ABREU SOJO, Carlos. *Los géneros periodísticos fotográficos*. Barcelona: Ediciones Cims, 1997.
- ALONSO ERAUSQUIN, Manuel. *Fotoperiodismo. Formas y códigos*. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Jesús Timoteo. *Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX. El nuevo orden informativo*. Barcelona: Ariel, 1987.
- et al. *Historia de los medios de comunicación en España. Periodismo, imagen y publicidad (1900-1990)*. Barcelona: Ariel, 1989.
- *Del viejo orden informativo, Introducción de la Historia de la Comunicación, la Información y la Propaganda de Occidente, desde sus orígenes hasta 1880*. Madrid: Actas, 1991.
- BATALLA i GALIMANY, Ramon. «Jaume Miravittles i Navarra. Intel·lectual, revolucionari i home de govern. Els anys joves, 1906-1939». Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.
- BOQUERA DIAGO, Ester. «El relevo en la propaganda oficial de la Guerra Civil española: de Jaume Miravittles a Dionisio Ridruejo». *Bulletin of Spanish Studies* 89, no. 7-8 (2012): 187-199.
- CAMPILLO, Maria. *Escriptors catalans i compromís antifeixista (1936-1939)*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 1994.

- CASANOVAS i PRAT, Josep and Eulàlia COLLELLEDEMONT PUJADAS. «La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, editado por Paulí Dávila Balsera Árbol y Luis María Naya Garmendia, 663-678. Donostia: Erein, 2016.
- COLLELLEDEMONT PUJADAS, Eulàlia and Josep CASANOVAS i PRAT. «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política». *Historia y memoria de la Educación* 5 (2017): 469-487.
- COMAS RUBÍ, Francisca and Bernat SUREDA GARCIA. «Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia». *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2014): 320-3376.
- «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)». *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-587.
- ELLUL, Jacques. *Historie de la propagande*. París: P.U.F., 1967.
- PUJOL, Enric. «El més petit de tots». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 66-67. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- FAGES, Pere. «Laya Films, una propaganda de cine». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 112-113. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- FERNÁNDEZ SAGRERA, Merche. «La fotografía i el Comissariat». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 110-111. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- FIGUERES i ARTIGUES, Josep M. «El Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya: instrument propagandístic i d'agitació a la rera guarda i instrument de projecció a l'exterior». En *La comunicació audiovisual en la història* (V Encontre d'Historiadors de la Comunicació, editado por Arnau Company Mates, Jordi Pons Bosch and Sebastià Serra Busquets, 631-654. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2003.
- FONTQUERNI, Enriqueta and Mariona RIBALTA. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil*. El CENU. Barcelona: Editorial Barcanova, 1982.
- FONTSERÈ, Carles. *Memòries d'un cartellista català (1931-1939)*. Barcelona: Editorial Pòrtic, 1995.
- GIORI, Pablo. *Pere Català Pic. Fotografia, publicitat, avantguarda i literatura (1889-1971)*. Barcelona: Rafael Dalmau, 2016.
- GIRALT-MIRACLE, Daniel. «Els cartells del Comissariat: cultura informativa i modernitat». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 108-109. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara, Francisca COMAS RUBÍ and Bernat SUREDA GARCIA. «La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)». *Revista Española de Pedagogía* [aceptado para su publicación].

- GONZÁLEZ QUINTANA, Antonio. «Fuentes para el estudio de la represión franquista en el Archivo Histórico Nacional, Sección Guerra Civil». *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* 7 (1994): 479-508.
- GONZÁLEZ, Antonio Jesús. *Fotógrafo de guerra: la fotografía de guerra en España, 1859-1939*. Córdoba: Diputación de Córdoba, 2015.
- GUILLAMET i LLOVERAS, Jaume. «Jaume Miravittles. Política, propaganda i periodismo». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 235-244. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- LASSWELL, Harold D. *Porpaganda Technique in the World War*. Nueva York: Knopf, 1927.
- LÓPEZ MONDEJAR, Publio. *Historia de la fotografía en España. Fotografía y sociedad, desde sus orígenes hasta el siglo XXI*. Barcelona: Lunwerg, 2005.
- FERNÁNDEZ SAGRERA, Merche. «Pere Català Pic: fotografia i psicologia publicitaria». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 46-47. Figueres: Viena Edicions, 2006.
- MIQUEL LARA, Avelina and Francesca COMAS RUBÍ. «La representació gràfica de la obra educativa del Segell Pro Infància en Catalunya». En *Espacios y patrimonio histórico-educativos*, editado por Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia, 813-823. Donostia: Erein, 2016.
- MIRAVITLLES i NAVARRA, Jaume. *Gent que he conegut*. Barcelona: Destino, 1979.
- *Més gent que he conegut*. Barcelona: Destino, 1981
- NAVARRO SANDALINAS, Ramon. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1939*. Barcelona: Edicions 62, 1979.
- NEWHALL, Beaumont. *Historia de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2001.
- OLIVA I DE LA ESPERANZA, Llúcia. «Mitjans de comunicació i memòria històrica. El Comissariat de Propaganda a través de la memòria dels que ho van viure». *Treballs de Comunicació [Societat Catalana de Comunicació]* 24 (2008): 3-53.
- PARCERISAS COLOMER, Pilar. «Lull de la fotografia moderna». En *Pere Català-Pic: Fotografía y publicidad*, editado por Lunwerg / Fundació «La Caixa», 9-95. Barcelona, 1998.
- PASCUET, Rafael y Enric PUJOL (dirs.). *La revolució del bon gust, Jaume Miravittles i el Comissariat de propaganda*. Barcelona: Ajuntament de Figueres, Viena Edicions, 2006.
- PIZARROSO QUINTERO, Alejandro. *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de guerra*. España: EUDEMA Universidad, 1990.
- PLANELLAS-WITZSCH, Mark. *El somriure de Catalunya. Un retrat biogràfic de Jaume Miravittles*. Barcelona: Editorial Dux, 2008.
- PUIG, Pere. «La revolució del bon gust. La guerra que es va guanyar». *Presència* 1826 (2007): 2-11.

- RIBALTA, Mariona. «Una proposta educativa global i innovadora: el C.E.N.U: (Consell d'Escola Nova Unificada)». *Educació i Història* 1 (1994): 125-129.
- ROMAGUERA i RAMIÓ, Joaquim. «Els noticiaris d'actualitat en el cinema espanyol». *Treballs de comunicació* 7 (1996): 41-52.
- FRANQUET i Clavet, Rosa. *Historia de la radiodifusió a Catalunya (del naixement al franquisme)*. Barcelona, Edicions 62, 1986.
- ROSSELL, Mercè (ed.). *La Generalitat de Catalunya II. La política cultural*. Barcelona: Undarius, 1977.
- SAFÓN, Ramón. *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*. Madrid: La Piqueta, 1978.
- SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel and María Olivera Zaldúa. *Fotoperiodismo y República*. Madrid: Cátedra, 2014.
- SOLÀ i GUSSINYER, Pere. *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1980.
- SOLÉ i SABATÉ, Josep and Joan VILLARROYA i FONT. *Guerra i propaganda: fotografies del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya (1936-1939)*. Barcelona: ANC-Viena Edicions, 2006.
- SOUGEZ, Marie-Loup (coord.). *Historia general de la fotografía*. Madrid: Cátedra, 2006.
- SOUSA, Jorge Pedro. *Historia crítica del fotoperiodismo occidental*. Sevilla: Comunicación Social ediciones y Publicaciones, 2003.
- TIANA FERRER, Alejandro. *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939*. Madrid: UNED, 1987.
- VENTEO, Daniel. «Primera noticia general del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya (1936-1939)». En *La revolució del bon gust*, editado por Rafael Pascuet y Enric Pujol, 31-134. Figueres: Viena Edicions, 2006.

IMAGEN DE LA INFANCIA E IDEA DE LA EDUCACIÓN EN LA GUERRA DE ESPAÑA (1936-1939)

*Image of Childhood an Idea of Education
in the Spanish Civil War (1936-1939)*

Fecha de recepción: 12/09/2017 • Fecha de aceptación: 17/10/2017

Juan Luis Rubio Mayoral* y Guadalupe Trigueros Gordillo^º

Resumen. Esta investigación tiene por objeto valorar la integración de la fotografía como fuente primaria documental. Se aplica al estudio de la relación establecida entre la imagen de la infancia y la idea de la educación durante el período 1936-1940 para determinar sus limitaciones y desarrollar procesos de interpretación rigurosos que permitan una óptima integración de la información generada en la escritura de la historia. El método de estudio aplica un modelo integrador en el que se manejan bases científicas y principios de análisis interdisciplinar que hacen posible cristalizar un procedimiento de síntesis. Para interpretar el contenido de la imagen fotográfica, se parte de la formulación de problemas de investigación cuya resolución enriquece el conocimiento del pasado a la vez que moldea una idea más completa de la realidad que fue. La imagen de la educación proyectada por ambas facciones en conflicto, generó una idea que sin duda debe ser contrastada con la realidad a partir de los hechos y evidencias documentales existentes. Entre ellas, los reportajes fotográficos e imágenes que captaron la infancia durante la guerra de España. Su agrupación, selección y estudio se completa con el empleo que se hizo de su imagen en el Pabellón Español (Paris, 1937) para constatar la intencionalidad con que fueron construidos los discursos gráficos sobre la idea de la infancia y de la educación en función de los intereses y principios en defensa de su propia idea de revolución por cada uno de los bandos y grupos inmersos en el conflicto civil.

Palabras clave: Infancia; educación, imagen; ideología; guerra civil española

* Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. España. lrubio@us.es / jrubiomayoral@gmail.com

^º Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. España. trigueros@us.es

Abstract. *This research aims to value the integration of photography as a primary documentary source. It is applied to the study of the relationship established between the image of childhood and the idea of education during the period of 1936-1939 to determine its limitations and develop processes of scientific interpretation that allow an optimal integration of the information generated for writing history. The method of the study applies an integrative model in which scientific basis and principles of interdisciplinary analysis are used to elaborate a procedure of synthesis. In order to interpret the content of photographic images we rely on the formulation of research problems whose resolution enriches the knowledge of the past while shaping a more complete idea of the reality that was. The image of education projected by both factions in the conflict gave rise to an idea that needs to be contrasted with the reality of the facts and existing documentary evidence. Among these are the photographic reports and images that portrayed childhood during the Spanish Civil War. Its grouping, selection and study is completed by a study of the way these images were used in the Spanish Pavilion (Paris, 1937). Here we can examine the way in which each of the sides immersed in the conflict formulated a graphic image and discourse in accordance with the interest and principles supporting their own ideas regarding revolution.*

Keywords: *Childhood; education; image; ideology; Spanish Civil War*

INTRODUCCIÓN

No nos gobierna el pasado literal, salvo, posiblemente, en su sentido biológico. Nos gobiernan las imágenes del pasado, que a menudo están estructuradas en alto grado y son muy selectivas, como los mitos. Las imágenes y las construcciones simbólicas del pasado están impresas en nuestra sensibilidad casi de la misma manera que la información genética. Cada era histórica nueva se contempla en la imagen y en la mitología activa de su pasado como en un espejo.¹

La imagen se integra en la memoria como un conjunto ordenado y coherente de notas sensibles a las que se asocian emociones y valores que modelan la conciencia. En la realidad humana, el recurso a la violencia como última ratio es un mal empleado para resolver por la fuerza las disensiones en la convivencia. De ello dan fe las guerras

¹ George Steiner, *En el castillo de Barba Azul* (Barcelona: Gedisa, 2009), 17-18.

que de continuo estallan como solución endémica a los conflictos de intereses. La experiencia práctica de esos hechos queda atrapada en las imágenes, y para muchas generaciones se ve reforzada con las narraciones de quienes las sufrieron. Las fotografías que recogieron sus tragedias siguen siendo el testigo que subyace a cada conflicto, pues en su composición la imagen tiene la virtud de contener los elementos necesarios de un lenguaje universal que permite descifrar los significados que encierra.

OBJETO

El trabajo tiene por objeto estudiar en primer lugar la práctica de producción, uso y difusión de las imágenes fotográficas como parte de la realidad educativa que pudo ser captada por medio de las tecnologías existentes en ese momento.² En segundo lugar, a través de su contenido, determinar la forma en que personas e instituciones integraron la educación en la realidad de la sociedad. También las ideas y fines con que se realizaron, seleccionaron y difundieron las fotografías que captaron la realidad material de la educación, estudiando los niveles de realismo o representación que poseen. Todo ello con el fin de determinar, de forma integradora, que fue de la enseñanza de la infancia durante la guerra civil española e inmediata postguerra, entre los años 1936 y 1939.

Queremos emplearlas para dar cuenta de la idea de la educación y su proyección gráfica a través del uso que se hizo de aquellas que formaron parte de la vida cotidiana de la infancia.³ De ese tiempo, sobre todo, queda el reflejo de las conductas sociales propias de la guerra, en luchas y batallas infantiles, desfiles, atuendos, indumentaria, gestos y actitudes que por imitación reflejan la interpretación de la realidad percibida en medio de las circunstancias extraordinarias, imprevistas, desconocidas y amenazadoras que la rodearon. La enseñanza no fue una excepción, pues desde los primeros meses del conflicto cada bando en litigio hizo de ella un medio para el devenir de la contienda y para la conformación de las

² María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.

³ Alicia Alted Vigil, «Los niños de la Guerra Civil», *Anales de Historia Contemporánea* 19 (2003): 43-58.

generaciones futuras. El objeto material son imágenes fotográficas realizadas con el fin de ser publicadas en prensa⁴ como testimonio o muestra de la realidad de la guerra civil española.⁵

¿QUÉ SON LAS FOTOGRAFÍAS?

En el tiempo y el espacio la fotografía es capaz de retener un fragmento de la realidad material, manteniendo estático un instante que formaba parte del flujo dinámico de lo existente. A pesar de esa evidencia, al investigador se le plantean numerosos interrogantes cuando pretende emplearlas como fuente documental del pasado. En parte porque la fotografía como realidad material es inclasificable, en el sentido en que las distribuciones empíricas, retóricas o estéticas, que podrían contribuir a hacer de ella una materia científica, son todas exteriores al objeto y sin relación con su esencia. Y a la vez pueden alcanzar a aplicarse a formas anteriores de representación⁶. Al tratar con la fotografía como documento, al igual que con otras réplicas gráficas o pictóricas de la realidad, es posible realizar un estudio semiótico, estético, sociológico, antropológico, psicológico, histórico, artístico o técnico para analizar y comprender el significado de las imágenes que contienen.

Aunque no existe una definición única de fotografía, en el plano material y objetivo es posible aceptar que las formas de la realidad que reproducen son el resultado de «un conjunto de tecnologías para usar luz y radiaciones similares, para hacer imágenes físicas, permanentes o transitorias en superficies receptoras (químicas o electrónicas), mediante emisores y moduladores de la radiación. La modulación incluye refracción, difracción, reflexión, transmisión, bloqueo, filtraje y como operaciones ópticas. Los receptores son superficies físicas, marcadas ya sea permanente o transitoriamente como pantallas de receptoras».⁷ Pero más allá

⁴ Esta idea permite emplear los seis interrogantes clásicos empleados en redacción periodística (6W) —¿quién? ¿qué? ¿dónde? ¿cuándo? ¿porqué? ¿cómo?— para dar cuenta de una noticia como medio posible para relacionar las imágenes con el contenido de la información. Puede consultarse entre otros: *Libro de estilo de El País* (Madrid: Aguilar, 2014).

⁵ Beatriz de las Heras, *Imagen y Guerra Civil española: carteles, fotografía y cine* (Madrid: Síntesis, 2017).

⁶ Roland Barthes, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (Barcelona: Paidós, 1990), 30-31.

⁷ Patrick Maynard, «Photography», en *A Companion to Aesthetics: The Blackwell Companion to Philosophy*, eds. Stephen Davies, Kathleen Marie Higgins, Robert Hopkins, Robert Stecker y David E.

de la definición técnica, la fotografía es susceptible de ser objeto de tres prácticas según Roland Barthes: hacer, experimentar y mirar.⁸ Tres prácticas que forman parte de la relación del *operator* con la realidad que fue o el *spectrum*, que será percibida por el *spectator*. A ellos sería posible añadir la condición de *spectabilis* que puede poseer la realidad captada a juicio del *operator*. Para ello ha de ser digna de consideración o estimación pública, conspicua, visible, sobresaliente o notable. En su relación con el *spectator* la acción de contemplar —*spectare*— dirige hacia la idea de espectáculo, entendido como aquello que al ofrecerse a la contemplación visual o intelectual es capaz de atraer la atención e infundir en el ánimo distintas sensaciones. Sin embargo, las escenas que tienen que ver con temas de educación, salvo excepciones como las captadas en momentos y espacios destinados al ocio y al recreo, son en general el resultado de una deliberada representación alejada del naturalismo. De la fotografía pura o directa, en la manera de trabajar de Paul Strand, basada en la idea de captar la realidad del natural sin emular otros medios. Este estilo pasó a formar parte de la vanguardia modernista y fue elogiado por Alfred Stieglitz responsable de la edición y publicación de *Camera Work*,⁹ una revista trimestral de fotografía que entre 1902 y 1917 se asoció en Estados Unidos con el grupo fotográfico *Photo-secession*.¹⁰

En el plano temporal, nos indica Roland Barthes que la fotografía estaría relacionada con la acepción de *spectrum* pues la realidad pasada es única e irrepetible y por tanto se transforma en no existente. En una realidad traducida por la química a una representación icónica desde la composición o materialidad física que captó el *operator*. Estudiar cualquiera de las posibles representaciones de una realidad concreta, o aquellas fotografías que captan la atención del espectador, implica analizar el objeto en su contexto temporal y las circunstancias en que se produjo; además, es preciso encontrar al *operator*, «vivir las miras que fundamen-

Cooper (Oxford: Blackwell, 2009), 98-101; Patrick Maynard, *The Engine of Visualization: Thinking through Photography* (Nueva York: Cornell University Press, 2000); Marc Olivier, «George Eastman's Modern Stone-Age Family: Snapshot Photography and the Brownie», *Technology and Culture* 48, no. 1 (2007): 1-19.

⁸ Barthes, *La cámara lúcida*, 38.

⁹ Alfred Stieglitz, *Camera Work: The complete illustrations 1903-1917* (Berlín: Taschen, 1997).

¹⁰ Marie-Loup Sougez, María García Felguera, Helena Pérez Gallardo y Carmelo Vega, *Historia general de la fotografía* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2009).

tan y animan sus prácticas». ¹¹ En el caso de nuestro estudio, conocer las motivaciones, intereses y objetivos de la persona y de los medios para los que trabaja como profesional.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se inició con la consulta de los fondos existentes en la Fototeca Municipal de Sevilla, que contiene, entre otros, los de autores como Gelán, Cubiles, Sánchez del Pando y Caparró, ¹² al objeto de completar una investigación iniciada en historia de la educación. Lo más relevante de ellos era su vinculación con la prensa escrita, dado el origen de la mayor parte de sus imágenes y negativos. Esa relación fue el inicio de una línea de investigación que vincula los reportajes gráficos con la selección de imágenes publicadas y con los textos que las acompañan, incluidas las crónicas y los artículos a los que sirven de ilustración. También de las series fotográficas completas de cada uno de los trabajos realizados por distintos reporteros en ocasiones sobre los mismos hechos y realidades. A nivel metodológico de inmediato comenzaron a surgir limitaciones o condiciones restrictivas en la investigación. Conocer la realidad empleando como fuente primaria la fotografía como imagen de prensa en su relación con la educación, solo puede llevarse a cabo en coherencia con hechos coyunturales y realidades parciales cuyo interés queda determinado por las redacciones o el criterio del fotógrafo que les dotan de significación. A ello se une el azar y aleatoriedad que caracteriza al material fotográfico, pues no todo el existente puede ser consultado y por tanto tampoco se conocen los límites reales del original. De los fondos existentes solo podían ser consultados los que habían sido catalogados, lo que suponía que una parte desconocida del total quedaban sin poder ser visualizados y por tanto analizados. ¹³ La investigación se exten-

¹¹ Barthes, *La cámara lúcida*, 39.

¹² Elena Hormigo e Inmaculada Molina, *Sevilla en Blanco y Negro* (Madrid: Espasa Calpe, 2000).

¹³ De ellos se seleccionaban aquellos materiales que tuvieran o pudiera intuirse que alcanzaran a poseer alguna relación con los temas objeto de investigación. Las imágenes en su soporte en negativo eran visualizadas una a una a partir de las tiras fotográficas originales conservadas en el archivo: cristal, celuloide o nitrato de celulosa, extremadamente inflamable este último, al extremo que en determinadas condiciones podía llegar a la ignición por el simple contacto con el medio. El triacetato de celulosa empleado a partir de la década de los cuarenta, junto con el poliéster, acabaron con ese problema. Pero cada uno de ellos posee características y peculiaridades que condicionan su conservación y por tanto su exposición y consulta.

dió a los fondos del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, al Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca y los Archivos Nacionales de Francia.

Para este trabajo han sido seleccionadas como fuentes primarias las fotografías realizadas entre 1936 y 1939 que corresponden a originales vinculados en algún sentido con la educación y la infancia. En su mayor parte se trata de trabajos realizados por profesionales ligados por algún nexo a medios de comunicación impresa y agencias de información nacionales e internacionales. Cuanto menos, poseen varios sesgos o filtro: el fotógrafo, como realizador; el periodista o el redactor como responsable de la selección e inclusión de la imagen; y el del responsable del archivo, mediado, en el caso de los fondos mencionados, por el proceso, los criterios de catalogación y la selección que en muchas ocasiones realiza la persona responsable de mostrarlos al investigador. En el Centro Documental de la Memoria Histórica trabajamos con las imágenes de los fondos fotográficos de Agustí Centelles y también con los de Albert-Louis Deschamps.¹⁴, Kati Horna¹⁵ y Robert Capa.¹⁶ Junto a ellos, fueron consultados los Archivos Nacionales franceses como parte de los fondos fotográficos de *Le Petit Parisien*. Una parte importante de estos últimos se incluyen en los negativos que contiene la denominada Maleta Mexicana, donde se hallaron los trabajos originales de Gerda Taro, David Seymour—Chim— y Robert Capa¹⁷. Al no existir un método de investigación preciso y capaz de adaptarse a cada una de las imágenes existentes, el objeto se situó en la relación entre las imágenes, el hecho y los contenidos publicados en la prensa y revistas periódicas de ese momento. Se trataba de determinar el sentido y la finalidad con la que la imagen había sido captada, seleccionada y difundida. Para ello, los fondos de las distintas

¹⁴ Blanca Desantes (coord.), *Catálogo de fotografías de la Guerra Civil Española de Albert-Louis Deschamps* (Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, D. L., 1999) [Recurso electrónico, 1 Disco, CD-Rom].

¹⁵ Blanca Desantes (coord.), *Fotografías de Kati Horna en el Archivo General de la Guerra Civil Española* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, D. L., 2002) [Recurso electrónico, 1 Disco CD-Rom]; Kati Horna, *Fotografías de la guerra civil española (1937-1938)* (Salamanca: Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, 1992).

¹⁶ *Fotografías de Robert Capa sobre la Guerra Civil Española* (Madrid: Colección del Ministerio de Asuntos Exteriores, Ediciones El Viso, D. L., 1990).

¹⁷ Cynthia Young (ed.), *La Maleta Mexicana: las fotografías redescubiertas de la Guerra Civil Española de Robert Capa, Chim y Gerda Taro* (2 vols.) (Madrid: La Fábrica: Fundación Pablo Iglesias, 2011).

hemerotecas consultadas fueron determinantes de la evolución de esta investigación como fuente de estudio y análisis de la idea e imagen de la educación durante la guerra civil.

MEDIO E IMAGEN

Se sabe que la guerra española fue una de las más fotografiadas gracias a la portabilidad de cámaras como la Leika de Robert Capa, la misma que empleó Agustí Centelles o la Contax de Santos Yubero. Permitían captar imágenes de forma más espontánea y dinámica, debido a su reducido tamaño, que hacía posible el trabajo del fotógrafo en medio del conflicto. Junto a las crónicas de los corresponsales de prensa como Ernest Hemingway, George Orwell, André Malraux, Antoine de Saint Exupery o Arthur Koestler, enriquecían el valor del testimonio. Textos e imágenes que unidos en las rotativas eran entonces uno de los medios empleados para describir la tragedia de la guerra civil y, con ello, dar cuenta de las condiciones creadas por el conflicto. Fueron muchos los intelectuales occidentales que dieron forma a una narrativa de la guerra, cuya gramática engranaba en la mecánica de la propaganda que, alejada de toda complejidad, debía encontrar el mayor impacto posible.

Era necesario convencer a la opinión internacional, de que la guerra de España, no era un simple conflicto político. Con independencia del empleo instrumental de la imagen, la realidad de las víctimas fue irreversible y el legado gráfico de aquella guerra forma parte del testimonio del dolor y el sufrimiento humano. Para tal fin se emplearon distintas estrategias, siendo el control de la información una de ellas. Con el fin de atraer adhesiones a su causa, cada bando empleó diferentes medios y acentuó la extensión y relevancia de distintos temas. El de la educación fue objeto de especial atención por parte de las autoridades de la II República, y la fotografía fue uno de los medios más empleados para dar cuenta de la importancia de sus logros y aspiraciones. Por otra parte, las redacciones de cada una de las cabeceras y rotativas de prensa hicieron uso de los reportajes realizados por sus enviados, o de los que se distribuyeron a través de distintas agencias de información. De todo el material realizado solo fueron seleccionados, montados y difundidos aquellos fragmentos de realidad que se consideraron mejores para promover la extensión de los valores, ideas y metas perseguidos. En nuestro caso,

debemos reconocer que las imágenes por sí mismas no dan cuenta de lo complejo del hecho, ni de la relevancia real de los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la escena trasladada al soporte fotográfico. Tampoco es posible conocer el grado de naturalidad con que se desarrollaron en la realidad la mayor parte de los hechos captados, y menos aún la eficacia de sus resultados.

FOTOGRAFÍA Y CONOCIMIENTO

El conocimiento de la realidad es una de las finalidades de la ciencia en cada una de sus ramas o especialidades. Para su investigación generan metodologías o adaptan las existentes al objeto particular de su estudio. Sin embargo, ninguna ha alcanzado la sabiduría plena sobre la realidad que investiga. Frente a la evidencia material de la imagen, es necesario interrogarse sobre el grado más alto de saber que es posible alcanzar a través de su estudio. En este sentido Susan Sontag mantiene que el conocimiento

obtenido mediante fotografías fijas siempre consistirá en una suerte de sentimentalismo, sea cínico o humanista. Será un conocimiento a precios de liquidación: un simulacro de conocimiento, un simulacro de sabiduría.¹⁸

Sin embargo, es difícil aceptar esta afirmación, pues la realidad se diagnostica y analiza en distintas disciplinas a través del estudio de la imagen haciendo uso, entre otros medios, de fotografías fijas, lo que impide afirmar como evidencia que el conocimiento generado a partir de ellas pueda ser considerado común, trivial o insustancial;¹⁹ más bien todo lo contrario.

Es posible pensar que la idea de Sontag, en el fondo, viene a subrayar la parcialidad, el carácter incompleto y la imposibilidad de un saber profundo a partir de la información contenida en una imagen fija. El lector, como receptor, mira y analiza con detenimiento el conjunto de la

¹⁸ Susan Sontag, «La caverna de Platón», en *Sobre la fotografía*, ed. Susan Sontag (Madrid: Alfaguara, 2006), 43.

¹⁹ Bernardo Riego Amézaga, «La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica», *Ayer* 24 (1996): 91-112, y *Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea* (Santander: Fundación Marcelino Botín, 2001).

información gráfica y escrita donde sobresale la función de «informar, representar, sorprender, hacer significar», motivar o movilizar. Esto era lo que defendía Kayser en 1957 cuando analizaba el papel de la prensa, al indicar que el

material que contiene (información, artículo, ilustración) tiene un valor en el marco en que esta documentación se sitúa que no es completo si no va acompañado por un análisis del contexto en el que intervienen otros elementos, su origen, su presentación, así como los objetivos políticos y económicos del periódico.²⁰

Recoger imágenes parciales de un momento de la realidad para dar testimonio de un acontecimiento era una de las finalidades con que acudían los fotógrafos de prensa a los eventos encargados por las redacciones. Esta fotografía documental, sin el abandono de cierta componente artística, es la fuente principal que nutre una parte de este trabajo.

EXPERIENCIA, IMAGEN E IDEA DE LA EDUCACIÓN

En cuanto a la sinceridad de las imágenes, Joan Fontcuberta mantiene que «la cámara no miente», y que toda fotografía es por tanto una evidencia. Por ello se transforma en una «ética de la visión».²¹ Sin embargo, aunque la fotografía no mienta, los fotógrafos lo hacen de manera decidida, dotándola de una naturaleza constructiva e intencional que la confiere sentido y que se opone «a quienes la consideraban un simple reflejo mecánico de la realidad».²² La descripción o narración de los hechos que acompañan las imágenes, son parte del contexto social, histórico, cultural y político por el cual el ejercicio del periodismo asegura la versión de los hechos que componen la realidad. Por tanto, es posible puntualizar a los que niegan, en general, que las fotografías puedan ser empleadas como evidencia del pasado para el análisis de la historia de la educación, de la escuela o de la clase. Los partidarios de esta idea parten de la ca-

²⁰ Jacques Kayser, «L'Historien et la presse», *Revue Historique* X, no. XII (1957): 284-309.

²¹ Joan Fontcuberta, *La cámara de Pandora: la fotografía después de la fotografía* (Barcelona: Gustavo Gili, 2015).

²² Fontcuberta, *La cámara de Pandora*.

rencia de información acerca de su contexto de producción, y alegan que impide analizarlas desde un enfoque simbólico. Argumentan que aun en el caso de que pudieran extraerse algunas conclusiones globales, éstas serían siempre periféricas y ya conocidas a través del estudio de otros documentos de la historiografía educativa.²³ Sin embargo, las fotografías «procuran pruebas. Algo que sabemos de oídas, pero de lo cual dudamos, parece demostrado cuando nos muestran una fotografía. En una versión de su utilidad, el registro de la cámara incrimina».²⁴

Con la aparición de las revistas gráficas se inició una nueva etapa en la que los reporteros dieron cuenta de acontecimientos importantes. Sucedió en una era histórica en la que la imagen de prensa hizo del periodismo de guerra un subgénero con entidad propia que arraigó con fuerza en el periodo comprendido entre sendas guerras mundiales. Pero el fenómeno más paradigmático es que al extenderse la fotografía en la prensa «las empresas periodísticas tratan de controlar la opinión a través del uso dirigido e incluso manipulado de las imágenes para informar de los acontecimientos».²⁵

INTERPRETAR LA COMPLEJIDAD DESDE LA REALIDAD PERCIBIDA

Los argumentos anteriores sirven para constatar que la fotografía debe ser considerada como un fenómeno cultural de comunicación complejo. En cada escena fotográfica participan tanto quien la produce como quien la recibe, observa y analiza. Ambas entidades desempeñan papeles diferentes, pero a la vez complementarios en el proceso de dotar de significados a esas imágenes. Albert Plecy que era fotógrafo de prensa y editor gráfico de revistas ilustradas, defendió en 1962 una tesis doctoral en la que trataba de demostrar que la fotografía poseía unas reglas gramaticales que podrían entenderse como universales,²⁶ lo que

²³ Kart Catteeuw, Kristof Dams, Marc Depaepe y Frank Simon, «Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium, 1880-1960: a First Assessment of Unused Sources», en *Visual History. Images of Education*, eds. Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim (Bern: Peter Lang, 2005), 302-332.

²⁴ Sontag, «La caverna de Platón», 18.

²⁵ Mario P. Díaz Barrado, «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia», *Historia Actual Online* 29 (2012): 150.

²⁶ Albert Plecy, *Grammaire élémentaire de l'image. Comme lire les images, comment les faire parler* (Paris: Ed. Marabout Université, 1962).

causó disensión siendo objetado, rebatido y negado de inmediato por autores como Roland Barthes.²⁷

La historiografía, como área científica de conocimiento, incluida la historia de la educación, no ha encontrado aún todos los conceptos necesarios ni tampoco los métodos suficientes, menos aún, «reglas gramaticales universales» para incorporar las imágenes al conocimiento del pasado. De hecho, las historias ilustradas de la educación no son habituales ni abundantes y cuando comenzaron a publicarse emplearon las imágenes como parte cuasi independiente de la escritura de la historia. No hay un recurso a la crítica del documento (foto) gráfico como base del trabajo histórico, quizá porque cada imagen plantea interrogantes diferentes y requiere de análisis especiales. De hecho, la corriente de investigación conocida como historia del tiempo presente solo emplea la fotografía como elemento del conocimiento científico cuando el historiador «derrama metodología sobre el registro» para cargarlo de memoria, que es lo que «le permite rescatar la memoria colectiva».²⁸

Por tanto, la imagen puede ser considerada como un documento histórico siempre que lo sometamos a un análisis entre distintas disciplinas, o en cualquier caso que permita determinar sus

múltiples significados, tener en cuenta su naturaleza de fragmento y registro documental, realizar tanto un análisis técnico como uno iconográfico, tratar la imagen como un hallazgo arqueológico (en la medida en que es un fragmento de tiempo, [...] y que se relaciona con otros fragmentos con la intención de reconstruir un lugar, un suceso, un acontecimiento).²⁹

Se trata de contribuir a crear o construir una parte de la historia de la educación en la que los elementos constitutivos de la fotografía serían objeto de estudio complementario del contexto en el que se gesta. No hay duda de que aquello que se recoge a través de la cámara —el asunto— puede ser real o recreado, siendo tarea del investigador diferenciar entre

²⁷ Roland Barthes, *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía* (Barcelona: Paidós, 1990).

²⁸ Beatriz de las Heras, «Testimoniando con imágenes. La fotografía en el estudio de la historia», *Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 28.

²⁹ De las Heras, «Testimoniando con imágenes», 28.

lo que Roman Gubern denominó veracidad histórica (en cuanto que lo que la fotografía muestra pasó realmente, aunque puede ser una recreación) y veracidad perceptiva (la restitución fiel de nuestras percepciones visuales).³⁰

SÍNTESIS

¿Cómo proceder entonces a interpretar la complejidad? ¿De qué manera es posible integrarla en la escritura de la historia? Es obvio que la fotografía tiene la capacidad de contener la memoria del hecho y hacerlo integrando distintos tipos de discursos. Es una valiosa fuente como documento capaz de dar testimonio de un hecho o informar de él desde el pasado a partir de su función representativa. Para que pueda ser empleada debe ser analizada desde la confluencia de distintas disciplinas en una perspectiva integradora.³¹ Por ese medio, la fotografía puede facilitar información acerca del contexto general, autor o fotógrafo, condición o fin por la que se hizo y circunstancias que la rodearon.³² Por las propias características de la fotografía, se presentan dificultades como la subjetividad de la imagen portadora de múltiples significados y capaz de actuar como un espejo deformador de la realidad.

La tarea del historiador será la de desentrañar el mensaje y sus implicaciones a partir del objeto material que recoge una imagen realizada por una persona en unas circunstancias condicionantes. Esto requiere hacer uso de distintas perspectivas —semiótica o teoría de la comunicación visual, iconográfica, filosófica, estética, sociológica, antropológica, o comunicativa, entre otras— para cristalizar en una narración o escritura integradora de la historia. La fotografía, como representación gráfica, es una fuente primaria iconográfica.³³ Es una categoría que engloba todas las posibles representaciones sobre temas, personajes, símbolos o

³⁰ Roman Gubern, *Mensajes icónicos en la cultura de masas* (Barcelona: Editorial Lumen, 1974), y Bernardo Riego, «La fotografía como fuente de la historia contemporánea: las dificultades de una evidencia», en *L'imatge y la recerca històrica, Ponències y Comunicacions* (Girona, 1990), 167-178.

³¹ Beatriz de las Heras, *El testimonio de las imágenes. Fotografía e historia* (Madrid: Creaciones Vincent Gabrielle, 2012).

³² De las Heras, *El testimonio de las imágenes*.

³³ Gisele Freund, *La fotografía como documento social* (Barcelona: Gustavo Gili, 1993).

realidades. Desde la experiencia, lo más complejo es su análisis una vez catalogadas sus características distintivas.³⁴ En relación al primero de los problemas, su análisis, no lo es tanto en el plano material o visual como en el del contenido.³⁵ No es arriesgado pensar que forma parte de aquello que está más allá de la realidad física semejante al criterio *tá metá ta phisiká* —lo que está más allá de la física— con que fueron ordenados por Andrónico de Rodas los textos de Aristóteles que acabarían siendo el origen de la Metafísica como disciplina de conocimiento filosófico. La fotografía sirve para dejar testimonio de esa realidad y si a ella se une una intencionalidad la información ha de interpretarse en relación con ella.

IMÁGENES DE LA INFANCIA EN LA GUERRA DE ESPAÑA

Incorporar el estudio sobre la imagen de la infancia,³⁶ es coherente con el uso de la iconografía que han hecho los historiadores y que ha servido primero para «documentar la historia de la infancia», y con ello «los cambios experimentados por la visión que los adultos tienen de los niños».³⁷ Philippe Ariès, fue uno de los primeros historiadores en estudiarla empleando su imagen, sus retratos y representaciones plásticas como testimonio. Investigar el pasado con la idea de la educación de la infancia como objeto a través de la fotografía es hacer uso de uno más de los medios e instrumentos complementarios para el conocimiento de la realidad. A partir de las fuentes documentales consultadas, se optó por realizar un estudio previo de su contenido para proceder a una clasificación básicas de la temática representada en las imágenes fotográficas de la infancia. Entre 1936 y 1939 era preciso contextualizar y proceder a un estudio interdisciplinar de aquellas que daban cuenta de algún aspecto relacionado con su educación. Dado que sus resultados exceden las posi-

³⁴ Javier Marzal Felici, *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada* (Madrid: Cátedra, 2007).

³⁵ «La coherencia textual en la imagen es una propiedad semántico-perceptiva del texto y permite la interpretación (la actualización por parte del destinatario) de una expresión con respecto a un contenido, de una secuencia de imágenes en relación con su significado. La coherencia no es solamente un principio de identificación semántica (que se ve), sino que tiene también una función de distribución coordinada de la información visual en el nivel de la expresión». Lorenzo Vilches, *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión* (Barcelona, Paidós, 2002), 34.

³⁶ Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Taurus: Madrid, 1965).

³⁷ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001).

bilidades y límites materiales de este trabajo, hemos optado por seleccionar una parte de los temas y de las imágenes analizadas al objeto de dar cuenta de la idea de la educación expresada a través de la imagen de la infancia en esa etapa determinante del porvenir de muchas generaciones.

En general, las imágenes de la infancia desgarrada por la guerra, fueron empleadas para aumentar la sensibilidad y la conciencia sobre su precaria situación. Para movilizar el interés y la voluntad por intervenir en su defensa, tal como ha sucedido con todas las tragedias humanas desatadas por la violencia. La infancia como base del porvenir sería la heredera de las ideas los valores y modelos de sociedad por la que lucharon cada uno de los bandos enfrentados. Su imagen se empleó como medio para alterar con eficacia la conciencia, pues las imágenes articulan el pensamiento con la acción.³⁸ Como claro ejemplo, entre los trabajos de Centelles, se halla la fotografía de un cartel de Bardasano en el que figura «Niños hoy» sobre una cara sonriente de un niño que ocupa casi por completo el cartel, en tanto que en la parte inferior bajo un fondo poblado de depósitos y chimeneas se indica: «Hombres del mañana».³⁹

La idea de la educación se expresa a través de iniciativas de las que es preciso dar testimonio y hacerlo de manera clara y directa como un medio más de propaganda. Junto a la asistencia, la protección y el refugio, la educación inspirada en modelos progresistas fue el recurso con el que se trataron de atajar los males desatados por la guerra. Los servicios de propaganda de ambos bandos emplearon las imágenes y los reportajes gráficos, en publicaciones y noticiarios como elementos básicos de proyección ideológica.⁴⁰ Se trataba de gestar un imaginario capaz de dar forma a las ideas que articulaban el discurso político que justificaba, en un caso, la sublevación militar frente a los argumentos que desde la soberanía política mantenían los defensores de los valores constitucionales de la República Española. Para el gobierno, la proyección de sus ideas había de hacerse sobre la imagen de una infancia como porvenir a la que se nutrió el alma con la cultura y se forjó la mente con el saber por

³⁸ Joan Fontcuberta, *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017), 8.

³⁹ ADMH, Fondo Centelles, Carpeta 021-molts.

⁴⁰ Francisco Sáez Raposo y Emilio Peral Vega, *Métodos de propaganda activa en la Guerra Civil española: literatura, arte, música, prensa y educación* (Madrid: Iberoamericana, 2015).

medio de la extensión de la enseñanza. Alimentar el cuerpo y proteger la integridad de la infancia como futuro de una sociedad organizada bajo derechos y libertades democráticas, reconocidas en una ley fundamental sobre la base de un modelo republicano.

Una posible hipótesis de investigación mantendría que, entre las imágenes existentes de la realidad de la educación durante la guerra civil española, una parte importante fueron realizadas con unas finalidades concretas. La selección de las imágenes incluidas en la prensa se efectuaba en relación a esas finalidades, por lo que su empleo justificaba el fin perseguido. En ocasiones los fotógrafos y periodistas recurren a la representación, por lo que hay escenas que se disponen de acuerdo a los mensajes que se pretenden transmitir. Esta hipótesis surgiría del estudio comparativo entre los originales existentes en los fondos documentales consultados en los distintos archivos que contienen fotografías relacionadas con estos temas a nivel nacional e internacional, con los diversos tipos de publicaciones donde aparecieron. A ello se unen otras evidencias surgidas durante el trabajo de consulta de otras fuentes y documentos complementarios en diversas hemerotecas y centros de investigación como carteles, montajes fotográficos, o proyectos arquitectónicos que hicieron uso de las imágenes originales.

CREADORES DE OPINIÓN

La supervivencia de la República como modelo de Estado la enfrentó a la defensa de los principios en los que se asentaba su Constitución. Para cada una de esas dos Españas, la educación era el sistema más lábil para transformarlo en un eficaz medio desde el que socializar a las generaciones que serían el futuro de la nación. Los partidos políticos y agrupaciones sindicales como creadoras de opinión se dotaron desde los primeros meses de publicaciones impresas, muchas de ellas efímeras en el tiempo, que fueron empleadas como medio de propaganda. Como parte integrante de su estrategia informativa sirvieron para difundir ideas, irradiar esperanza en el futuro y facilitar informaciones sobre el devenir del conflicto y sus circunstancias. Emplearon también a sus organizaciones juveniles para atender a la infancia y de ello dieron cuenta en sus páginas. Uno de esos casos, durante los primeros meses de la guerra civil, es el de la Federación de Pioneros, que creó en Madrid distintas institu-

ciones para acoger a hijos de combatientes en escuelas y guarderías ubicadas en edificios y centros de enseñanza incautados a distintas órdenes y congregaciones religiosas.⁴¹ Era una de las organizaciones vinculadas a formaciones políticas de izquierda. En las páginas de sus publicaciones incluyeron textos e imágenes⁴² sobre estas iniciativas, como sucedió en el caso de la revista *Juventud* vinculada a las Juventudes Socialistas Unificadas, que se publicó entre los meses de junio y diciembre de 1936. La iconografía de la infancia rodeaba la información donde dio cuenta del proceso de creación de colonias o centros de acogida para niños que serían trasladados más tarde desde Madrid a la ciudad de Valencia.⁴³ Entre otros, el ejemplar de *Juventud*, del 2 de septiembre de 1936, lleva en la portada la imagen de una joven madre campesina con una pañuelo oscuro anudado que le cubre su cabeza sosteniendo en brazos a su pequeño hijo. En el pie de foto, en letras mayúsculas ocupando el ancho de la página se lee: «¡POR VUESTROS HIJOS, HASTA LA VICTORIA!». En la primera página, hay dos fotografías; la primera, de un padre campesino con amplio sombrero de paja, correajes de cartucheras y un fusil, en cuyo pie se lee «LUCHANDO POR SUS HIJOS» En medio, el artículo de las residencias en Levante; y debajo, la fotografía de un niño campesino, con un sombrero de paja y en la cabeza y vestido con una camisa de rayas.

CONTEXTO

Es preciso conocer el contexto en que se realizaron aquellas fotografías que describen a la infancia en la sociedad del momento a través de escenas de la vida cotidiana, tanto en las fechas previas al intento fallido de golpe de Estado que desató la guerra como durante su transcurso. Entre los ejemplos más destacables sobresalen las imágenes captadas por Agustí Centelles, que interpretó la realidad a través de sus series fotográficas destinadas a ilustrar la crónica de la vida cotidiana. De manera

⁴¹ «Trescientos niños recogidos en residencias y mil en escuelas y comedores. Cada día el mejor el trabajo de la Federación de Pioneros. Cien niños repartidos a familias madrileñas», *Juventud* (Madrid), agosto 22, 1936, 2.

⁴² Aparecieron un par de imágenes de los hijos de combatientes en la Escuela de la Guardería de la calle de los Madrazo, 17, en Madrid. Además, se incluía la de un niño descalzo, vestido de militar: «He aquí un miliciano de diez años. Su fusil es de madera, pero si le dejasen, iría tras los mayores a combatir el fascio», *Juventud* (Madrid), agosto 8, 1936, 2.

⁴³ «Las Guarderías de hoy deben convertirse en Centros de recreo y de cultura de nuestra infancia» *Juventud*, septiembre 2, 1936, 2.

que su análisis permite determinar un amplio conjunto de criterios que sirvieron al fotógrafo para seleccionar los fragmentos del medio que captó. Fiestas como las de la celebración de San Juan,⁴⁴ gentes de los arrabales de Barcelona en la barriada de Somorrostro; madres y desheredados mendigando en sus calles y plazas, niños jugando en medio de ellas ..., y así un largo recuento de temas en el que las actividades de la infancia coinciden con las propias de las vacaciones escolares de verano en estos momentos inmediatos al pronunciamiento militar. Vinculadas a la idea de la educación aparecen las series protagonizadas por niños con babis y sombreros de paja, que dan cuenta de las tradicionales colonias de vacaciones organizadas por el Ayuntamiento de Barcelona.⁴⁵ La mayor parte son fotografías directas a semejanza de concepciones como la que Alfred Stieglitz empleó en «La última broma – Bellagio» (1887), donde recogía la espontaneidad de un grupo de niños, por la que fue reconocido con el premio anual de la revista británica *Amateur Photographer*.

Una vez desatada la contienda, los objetivos de las cámaras centran su enfoque en los frentes de batalla y en sus combatientes dando cuenta de los distintos avatares de la población civil. Entre las imágenes realizadas por Centelles destacan aquellas que captan en distintos escenarios a los niños jugando a la guerra. De la naturalidad se pasará de forma progresiva a la escenificación y el montaje sobre la base de la capacidad simbólica de la fotografía para ser empleada como lenguaje gráfico en la transmisión y comunicación de ideas. Existen series donde aparecen niños cavando trincheras,⁴⁶ o reproduciendo ataques y acciones de batalla que de manera intencionada fueron tomadas para dar cuenta, en este caso del conflicto de Abisinia.⁴⁷ Imágenes de niños y niñas con uniforme de pioneros plantando tiendas de campaña, como parte de un extenso reportaje sobre sus actividades.⁴⁸ Otros fotógrafos captaron grupos de niños en el corazón de un hospital ensayando el transporte de heridos y vestidos con el estandarte de la Cruz Roja. En Madrid, el fotógrafo Santos Yubero tomó una imagen semejante en su composición y senti-

⁴⁴ Centro Documental de la Memoria Histórica – Salamanca, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CDMH) Fondo Centelles, Carpeta 024-48, 54.

⁴⁵ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 023-28, 29, 30.

⁴⁶ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 027-06.

⁴⁷ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 009-05.

⁴⁸ CDMH, Caixa 9x12 n° 21 DSC-113.

do. Hay un número destacado de reportajes sobre manifestaciones, conmemoraciones, homenajes y desfiles de diversa naturaleza política, en el que la infancia que aparece realiza saludos y gestos propios de cada agrupación política. En los primeros meses de la guerra en un hospital de Vallecas se acoge y atiende a los hijos de los milicianos y milicianas que se hallan en el frente, como parece indicar la fotografía distribuida en agosto de 1936, en la que se puede ver como un grupo de niños y niñas sentados en torno a las mesas de un comedor son atendidas por mujeres con uniformes de enfermeras.⁴⁹ A la infancia, que es la proyección del futuro, se la retrata en ambos bandos como atendida y nutrida, tal como se muestra en las imágenes colectivas de comedores y mesas o se centra el objetivo sobre alguno de los personajes.

REFUGIO

También fueron numerosas las fotografías de niños heridos, morgues repletas de cadáveres infantiles tras los bombardeos sobre la población civil como parte de los horrores de la guerra descritos con crudeza y realismo en sus trabajos fotográficos,⁵⁰ como las imágenes de los bombardeos, entre ellas las de Granollers.⁵¹ La huida de los frentes y la búsqueda de refugio y protección fue una de las consecuencias inmediatas. Las redacciones de prensa dieron cuenta de ellas como se deduce del estudio, entre otros, del cuaderno de fotografías de *Le petit parisien* que contienen las imágenes de la partida desde el Puerto de Bilbao de niños hacia los países europeos de acogida captadas por Robert Capa.⁵² La evacuación infantil desde las ciudades y los frentes más castigados hacia zonas seguras, donde se les garantizara su salud e integridad física, requería de una solución para ser atendidos en coherencia con las ideas y principios de los partidos y agrupaciones de izquierda. El modelo más apropiado para satisfacer estas condiciones fue el de las denominadas colonias escolares. En esos momentos la infancia había cobrado protagonismo en

⁴⁹ Fonds *Le petit parisien*. Guerre d'Espagne. Cliché Atelier photographique des Archives Nationales. Document conservé aux Archives Nationales, Pierrefitte-Sur-Seine. Cote 11 AR / 838.

⁵⁰ Entre otras: CDMH, Carpeta 19.

⁵¹ Fonds *Le petit parisien*. Guerre d'Espagne. Cliché Atelier photographique des Archives Nationales. Document conservé aux Archives Nationales, Pierrefitte-Sur-Seine. Cote 11 AR / 838.

⁵² Photographies de presse relatives à la guerre civile espagnole (Photos Robert Capa) 1937-1939. Cliché Atelier Photographique des Archives Nationales, Pierrefitte-Sur-Seine. Cote F/7/14740/2.

los objetivos de los fotógrafos de guerra. En Barcelona el 18 de octubre se constituyó el Comité Central d'Ajut als Refugiats de Catalunya, y para febrero de 1937 debió atender a diez mil niños, entre la población desplazada de los frentes y refugiada en Cataluña.⁵³ Sin embargo, existen imágenes de Madrid, del 4 de mayo de 1938, en las que se muestra un aula presidida por un cuadro con la imagen simbólica de la República encima de la pizarra. A la izquierda, inscrito en la pared, figura el lema en mayúsculas: «ESTUDIA PARA SER LIBRE», bajo el que se sitúa la mesa del maestro rodeado de alumnos leyendo. El resto de niños y niñas escriben sentados en varias mesas donde no abunda el espacio debido a la apretada distribución del improvisado mobiliario. En la pizarra, escritas con tiza, aparecen una fila de sustantivos y otra de verbos. En la parte superior del marco de madera que la rodea hay algo escrito en tiza aunque ilegible, y a la derecha, en la pared, un segundo lema quizá relativo a la enseñanza.⁵⁴ No deja de ser una fotografía realizada con la intención de dar testimonio de la realidad de la infancia en una ciudad en guerra, de la ocupación de la sociedad en procurar formación a los escolares en medio de las restricciones.

COLONIAS ESCOLARES

El caso de las colonias⁵⁵ se transforma en parte del canon que vincula las ideas de protección a la infancia desplazada, atención sanitaria, nutrición, cuidados y educación dentro de un modelo de escuela de vanguardia. La historiografía educativa posee una extensa y excelente literatura que tiene por objeto su investigación, en la que también se ha analizado su imagen. Para el objeto de este trabajo, cuando iniciábamos el análisis del contenido de las series realizadas por Centelles, apreciábamos una idea común para captar el entorno en que se instalaron. Por lo general dan una idea de edificios de notables dimensiones rodeados de jardines y espacios diáfanos. Fueron destinados a

⁵³ Juan Manuel Fernández Soria, «La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 6 (1987): 91.

⁵⁴ En el envés de la foto, a título informativo, figura: «Aux environs de Madrid, ces enfants étudient pendant leurs parents combattent» [PHOTO AGIS 4 Mai 1938].

⁵⁵ Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica* 51, no. 4 (2015): 55-77.

residencias y colegios donde se fundaron diferentes centros y se ensayaron distintos modelos de enseñanza. Los registros del Ministerio de Instrucción Pública indican que en 1937 existían quinientos sesenta centros o colonias escolares que albergaban alrededor de cincuenta mil niños y niñas, sin incluir aquellos que fueron acogidos en sus hogares por sendas familias, lo que elevaría las cifras muy por encima de estos datos.⁵⁶ Como indicábamos, la mayoría hicieron uso de edificios singulares, siendo en el exterior de esos edificios donde fueron captadas las imágenes más naturales de la infancia. Coinciden con los momentos de recreo y esparcimiento, y se caracterizan por el desorden y la naturalidad de los protagonistas de la acción.⁵⁷ Hay una elevada certidumbre sobre el empleo propagandístico de las imágenes realizadas en las colonias escolares por parte de los fotógrafos vinculados a los medios de información del gobierno.⁵⁸ El estudio de los carteles creados para publicitar las colonias es un claro ejemplo de ese uso⁵⁹ y, sin duda, la prensa y revistas periódicas lo hicieron con asiduidad. Uno de esos casos es la fotografía original de Agustí Centelles que mostraba a un grupo de niños en torno a un compañero que observaba alguna preparación a través de las lentes de un pequeño microscopio.⁶⁰ Esa imagen fue incluida en un fotomontaje que formaba parte de un cartel de Badia Vilató para el Sindicat Unit de l'Ensenyament i Professions Liberals, de la C.N.T., que con el lema «ESCOLA NOVA, POBLE LLIURE» en la parte superior, se acompañaba de la petición: «VOLEM EL TRASPAS DE L'ENSENYAMENT A CATALUNYA». Aunque es un tema a desarrollar, es posible entender que las crónicas perseguían transmitir a través de la selección de esas fotografías una idea de la educación que garantizara la pervivencia de los principios republicanos. Algo que podría quedar

⁵⁶ Rosalía Crego Navarro, «Las Colonias Escolares durante la Guerra Civil», *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V. Historia Contemporánea* 2 (1989): 299-328.

⁵⁷ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 104.

⁵⁸ La propaganda de guerra, en el caso de un conflicto civil, se basa en el empleo preconcebido de aquellas acciones que puedan crear opinión, generando conductas activas en personas y grupos ajenos, amigos, enemigos o neutrales, extranjeros o nacionales, que se dirigen tanto a la población civil como a las fuerzas militares, de modo que apoyen la consecución de fines y objetivos perseguidos por uno de los bandos en litigio. Alejandro Pizarroso Quintero, *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de 'guerra'* (Madrid: Eudema Universidad, 1990), 34.

⁵⁹ José Luis González Geraldo y Silvia Moratalla Isasi, *Colonias Escolares. Visiones y relatos* (Ciudad Real: Amuni – A.C. Museo del Niño, 2014).

⁶⁰ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 104_20.

recogido en una de las frases que completaba uno de los reportajes gráficos sobre las colonias: «Estos pequeños de hoy son los hombres del mañana, educados para vivir en la gran sociedad internacional, bajo el régimen de libertad, en el cual se habrán forjado ya sus vidas». ⁶¹

A pesar de ser las imágenes de las colonias las que conforman una idea de la educación de la infancia, y en especial de la que fue acogida en Cataluña, el acceso del pueblo a la cultura también está representada en un número importante de fotografías realizadas por Agustí Centelles en distintas bibliotecas de la ciudad de Barcelona. En algunas solo hay mujeres, y también hay una en la que niños y niñas ocupan la totalidad de bancos de lectura. ⁶² También de la Universitat Popular, instalada en el edificio del seminario mayor, ⁶³ y en las que capta de las pancartas colocadas en las Ramblas para la entrega de donativos al comité de ayuda a Euskadi —que aparece en primer plano— tras la que se lee: «per la cultura», y debajo una mención a la Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya. Este estudio sobre la idea de la cultura y de la enseñanza de la infancia, es preciso completarlo con una vertiente importante para la República y para los intereses de algunos medios de información europeos vinculados a partidos de izquierda. Se trataba de evidenciar y dar cuenta de la relación de la República en guerra con la cultura católica a través de la presencia de religiosos, celebraciones o cualquier símbolo que pudiera demostrar esa realidad.

CRUCIFIJOS

La imagen de la República había quedado seriamente dañada para una parte de la comunidad internacional tras la quema de conventos, la expulsión de los jesuitas y las medidas de secularización del Estado, incluidas las restricciones a las órdenes y congregaciones religiosas en materia de enseñanza. En la sociedad española la retirada de crucifijos y símbolos religiosos de las aulas escolares, y la supresión de la enseñanza obligatoria de la religión en los colegios, desató las críticas y promovió un movimiento de defensa de los valores cristianos por parte de la jerar-

⁶¹ C. B. M., «El Sindicato de los Obreros de las Aguas de Barcelona ha fundado el Grupo Escolar Ferrer y Guardia, verdadero modelo de instituciones escolares», *Mi Revista* Abril 1, (1937): 39.

⁶² CDMH, Fondo Centelles, Caixa 9x12 n° 6 DISC_0104, DISC_0106, DISC_0107

⁶³ CDMH, Fondo Centelles, Carpeta 014.

quía católica. Durante la guerra, la represión contra el personal religioso vinculado a distintos estamentos e instituciones de la Iglesia católica acrecentó las reticencias sobre la causa de la República.

La prensa francesa de izquierdas mostró uno de los ejemplos de coexistencia de los valores de la Iglesia católica con los reconocidos por la República en sus escuelas. Esto sucedió cuando David Seymour, «Chim», en su viaje por el frente norte de una Euskadi en guerra, entre los meses de enero y febrero de 1937, tuvo ocasión de realizar un amplio reportaje, parte del cual fue publicado en *Regards*, en el que daba cuenta de ella. Antes de pasar por Gatika, Bermeo, Gernika y Lekeitio, asistió y fotografió la celebración de una misa de campaña en un case-río, y visitó el convento de Larrea, en Amorebieta, dando cuenta de un entierro con la ikurriña cubriendo el féretro y los frailes celebrando el funeral frente al altar mayor de su iglesia. Captó a los milicianos conversando con religiosos, leyendo la prensa o compartiendo su espacio en el refectorio. Además visitó la escuela de Amorebieta tomando varias imágenes en las que se aprecia la presencia del crucifijo colgado en la pared del aula y varias planas de los laboriosos escolares sentados en sus pupitres.⁶⁴

En algunas de las zonas de la geografía española donde triunfó el movimiento fue posible iniciar el curso escolar. Para la infancia volver a la escuela tras las vacaciones de verano era parte de la nueva realidad y se hacía bajo los principios dictados por el gobierno sublevado que se había constituido en Burgos. En la prensa de la denominada zona nacional se recogieron las noticias de la bendición del crucifijo de las escuelas y de la bandera con motivo del inicio del curso en septiembre de 1936. Muchos de ellos habían quedado depositados en las iglesias tras su retirada de las paredes de las aulas escolares, por lo que su reposición era el símbolo del retorno de la Iglesia católica y sus valores cristianos a la enseñanza.⁶⁵ Una restauración que era apoyada por todos los grupos y estamentos que representaban al poder en el nuevo Estado, tal como quedaba escenificado en cada uno de los actos celebrados con tal fin. Al crucifijo se unirá la bandera y más tarde las imágenes del general Franco y la del fundador de Falange, José Antonio Primo de Rivera, junto al rezo del padrenuestro o

⁶⁴ Ernest Alós, «Los niños de la guerra», *El periódico*, 30 de octubre de 2011.

⁶⁵ Entre otros: «Bendición del crucifijo escolar», *La Unión*, 19 de septiembre de 1936, 7.

el ave maría, el canto del «Cara al sol» y el izado de la bandera que constituían el prelude de la jornada escolar. Las imágenes de esas escuelas son el símbolo indeleble de una extensa etapa de la historia de la educación de la infancia en España.

MILICIA

Hay una fotografía de Walter Reuter⁶⁶ realizada en algún lugar del frente de la sierra de Guadarrama, en 1937, que fue distribuida por el Servicio Español de Información, en el que el primer plano lo ocupa un militar sentado en un pupitre junto a dos niños a los que enseña a leer y escribir. A la derecha y en el fondo, en un segundo plano, se aprecian dos pupitres en fila con tres niños de diferentes edades sentados, en el primero, y tres niñas en el que está detrás. En el envés de la foto, se lee: «En todos los pueblos liberados por el Ejército popular, se organizan escuelas». Un análisis de los elementos que la componen incluida la escenificación que recoge en su imagen, sirve para dar cuenta de los elementos que la República quiere transmitir sobre su idea de la educación de la infancia en guerra. El ejército popular defensor de los valores de la República promueve la transformación de la sociedad a través de la extensión de la enseñanza y la cultura facilitando su acceso a través de la educación. En coherencia con estos principios serán las agrupaciones de izquierda quienes defiendan el modelo de enseñanza avanzado que había quedado esbozado en las reformas educativas emprendidas durante el bienio reformista o democrático.

Desde las páginas de la *Cartilla Escolar Antifascista* se alentará en lo social a que maestros y trabajadores emulen desde la cultura, con libros y escritura, la lucha armada de los frentes. Es posible que para dar testimonio de su cumplimiento se realizaran distintas imágenes de milicianos enseñando a leer a los niños, tal como sucedía en la imagen tomada por Reuter, pero también con milicianos sin uniforme, armados con fusil en pleno frente, tal como la que aparecía publicada en *Mundo Gráfico*,

⁶⁶ Publicada en la portada de *ABC* (Madrid), 30 de octubre de 1937. Forma parte de un fotomontaje en el que se superponen dos imágenes, ampliando el fondo de la que describimos. El texto que acompaña esa composición indica: «En el frente de Guadalajara. La lucha contra el analfabetismo en las trincheras y en la retaguardia. Dos aspectos de la escuela para niños creada en Torija por las Milicias de la Cultura (Fotos Walter:).»

aunque acompañaba a una crónica firmada por Otero Seco, que poco o nada tenía que ver con la imagen de aquel miliciano enseñando a leer a un niño con una de las cartillas antifascistas que publicó el Ministerio de Instrucción Pública.⁶⁷

PABELLÓN ESPAÑOL (1937)

En los contenidos del Pabellón Español que el gobierno de la República construyó para la Exposición Internacional de París en 1937 se reflejó el estado y las consecuencias que la guerra civil había impuesto.⁶⁸ Frente al deseo de «contribuir, par une manifestation pacifique, au progrès de l'humanité et à la sauvegarde de la démocratie»,⁶⁹ la representación de la República dio cuenta de la realidad de la guerra, pues fue el Gobierno el que decidió cuál debía de ser el contenido que habría de albergar y la imagen que debía mostrar el drama del conflicto civil. Luis Araquistáin era el embajador en París, José Gaos el Comisario del pabellón y Josep Renau el Director general de Bellas Artes. Además del reflejo de la infancia en la obra de Picasso y otros autores, hay un interesante análisis que realizar sobre el trabajo de Renau. Fue el encargado de diseñar los contenidos. En sus carteles y fotomontajes sobresale su compromiso social y político que trasladó también a los que contenía el pabellón. En la planta baja, en la sección de artes populares y artesanía, una de las series reflejaba los desastres de la guerra, y daba cuenta de las víctimas civiles entre los que se encontraban los niños huérfanos. Las imágenes se combinaban con objetos y personas de las distintas regiones junto a textos y citas, como la extraída del Quijote: «On doit exposer sa vie pour la liberté».⁷⁰

El gobierno de la República, pretendía dar muestras de su empuje y compromiso con la transformación de la realidad social apoyada por

⁶⁷ *Mundo Gráfico*, Junio 16, 1937, 6.

⁶⁸ Luz Paz Agradas, «Arquitectura como política. El Pabellón de España de París 1937 en el contexto de las exposiciones de propaganda», en *Las exposiciones de arquitectura y la arquitectura de las exposiciones: Las arquitectura española y las exposiciones internacionales (1929-1975) actas preliminares*, coords. José Manuel Pozo Municio, Héctor García-Diego Villarías y Beatriz Caballero (Pamplona: Universidad de Navarra, 2014), 535-542.

⁶⁹ Edmond Labbé, *Arts et techniques dans la vie moderne. Paris 1937* (Paris: Exposition Internationale de Paris, 1937), 15.

⁷⁰ Josefina Alix Trueba, *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937* (Madrid: Ministerio de Cultura, 1987).

reconocidos intelectuales, científicos y artistas.⁷¹ El orden de los documentos gráficos expuestos era el siguiente: en primer lugar, las Escuelas Catalanas, a las que continuaban, en segundo lugar, las Misiones Pedagógicas que se componía de cuatro secciones: Museo, Teatro ambulante «La Barraca», Pequeñas bibliotecas y Equipos fotográficos y radiofónicos circulantes. En tercer lugar, se hallaba el espacio o stand dedicado a la Ciudad universitaria de Madrid, uno de los grandes proyectos iniciados en la década de los años veinte y arrasados al establecerse la línea de defensa de la capital, desde los primeros meses de la guerra civil, en medio de sus edificios e instalaciones. Junto a ocho imágenes que por parejas mostraban la destrucción causada por la guerra figuraba el texto:

LA CITÉ UNE DE LES PLUS BELLES DU MONDE ÉTAIT L'ORGUEIL DU PEUPLE ESPAGNOL QUI LAISSANT À D'AUTRES LA COURSE AUX ARMEMENTS. AVAIS MIT TOUT SON ESPOIR DANS LA CULTURE MAIS, CRIANT SYMBOLE, SES CLASES, SES LABORATOIRES ONT ÉTÉ TRES ÉVENTRÉS PAR LA HAINE ET LA FOLIE DE DESTRUCTION.⁷²

La primera planta se dedicó a la información, a partir de paneles que contenían distintos fotomontajes sobre actividades entre las que se incluyó la educación, las escuelas y las Misiones Pedagógicas, entre otras, que incluían también un panel sobre la orfandad en el que, junto a un primer plano de una fotografía de dos niños figuraba el texto: «LEUR SEUL BIEN AU MONDE C'ÉTAIT LEURS PARENTS... ET LE MALHEUR A RENDU LEURS REGARDS AUSSI PROFONDS QUE CEUX DES HOMMES».⁷³

Uno de los montajes consistía en varios planos en relieve que mostraban una proyección de cine a un grupo de escolares. El haz de luz del proyector, que ocupaba un lugar destacado, cruzaba los paneles expositivos y se proyectaba sobre un panel perpendicular en el que aparecían

⁷¹ Entre otros: Emilio Peral Vega, «El Pabellón de España en la Exposición Internacional de París (1937): estandarte de una propaganda errática», en *Métodos de propaganda activa en la Guerra Civil española. Literatura, arte, música, prensa y educación*, eds. Emilio Peral Vega y Francisco Sáez Raposo (Madrid: Iberoamericana, 2015), 15-47.

⁷² Alix Trueba, *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937*, 132.

⁷³ Alix Trueba, *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937*, 132.

una pareja de pingüinos como parte del documental proyectado. Encima y debajo de esa imagen figuraba:

IL FAUT APPORTÉ AUX HOMMES DE PRÉFÉRENCE À CEUX QUI HABITENT DANS LES CAMPAGNES LE SOUFFLE DU PROGRES ET LE MOYEN DE PARTICIPER DANS SES BIENFAITS MORAUX ET SOCIAUX DE MANIÈRE À CE QUE LE POPULATIONS DE TOUTE L'ESPAGNE MÊME LES PLUS ISOLÉS PARTICIPENT AUX AVANTAGES ET AUX DIVERTISSEMENTS RESERVÉS JUSQU'ICI AUX CENTRES URBAINS. DECRET DU 29 DU MAI 1931.

Al lado había una imagen con una niña leyendo un libro. Esa figura, junto a la del grupo de niños que miraban el reportaje en el panel interior, se incorporaron a la fachada del lateral exterior. Frente a esos paneles y perpendicular a los niños se podía leer:

LES ENVOYÉS DE LA RÉPUBLIQUE ONT APPORTÉ DAN LE COINS LES PLUS RECLUS DU TERRITOIRE ESPAGNOL LE TRESSOR HUMAIN DE LA CULTURE NATIONALE ET UNIVERSELLE, ILS ONT ORGANISÉS DES CONFERENCES, DES CONCERTS ET DES CHOEURS DES REPRESENTATIONS THEATRALES, DES EXPOSITIONS D'ART, DES LECTURES PUBLIQUES.⁷⁴

En una de las fachadas laterales de la segunda planta, figuraron dos fotomontajes que, haciendo uso de las que fijaron su objetivo en la infancia, recogidas por Val del Omar durante las Misiones Pedagógicas, daban cuenta en el texto de la evolución de la escolarización y de los programas de impulso a la cultura. En la izquierda, bajo un grupo de escolares atentos a la explicación de su maestra, se detallaban los avances educativos:

CON EL ADVENIMIENTO DE LA REPÚBLICA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ESPAÑA HA TENIDO UN CRECIMIENTO IMPORTANTE:

⁷⁴ Alix Trueba, *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937*, 132. Ver: Pavillon de la République Espagnole. Exposition: panneau sur l'Institut national de prévoyance. Kollar, François (photographe), 1937. Donation François Kollar, Ministère de la culture (France), Médiathèque de l'architecture et du patrimoine, diffusion RNM.

1930 DURANTE EL ÚLTIMO AÑO DE MONARQUÍA 945
ESCUELAS HAN SIDO CREADAS.

1931 DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA REPÚBLICA 7000
ESCUELAS HAN SIDO CREADAS.

1937 DURANTE LA GUERRA, SOLAMENTE EN EL TERRI-
TORIO LEAL 7978 ESCUELAS HAN SIDO CREADAS.⁷⁵

En la mitad derecha de esa fachada lateral del pabellón, se reprodujeron algunas de las figuras del fotomontaje sobre las Misiones Pedagógicas, como la de una niña leyendo a un grupo de niños que en realidad debieron estar mirando atentamente a la pantalla de cine. La revista alemana *Die Woche*, publicó el 28 de octubre de 1936 un número monográfico dedicado a la vida y la cultura españolas. Además de tratar sobre los hechos de la Guerra Civil acompañados con imágenes de ruinas e incendios, había una página con una columna dedicada a «Las corrientes raciales del norte y del sur» en la que se contraponen dos imágenes. En la parte superior, la de una mujer vestida de flamenca con un pie de foto indicando: «siempre ha habido un fuerte contacto entre España y el Norte de África, y se cree que los aborígenes ibéricos emigraron desde el Norte de África». Esta fotografía contrasta con la que figura en la parte inferior que es la de una niña de: «Cabello rubio, ojos azules y piel rosada son su sello distintivo», que, tal como señalaba el texto, sería una muestra de la penetración de la raza aria en la Península.⁷⁶ La imagen de esa niña rubia, leyendo, formó parte del fotomontaje de grandes dimensiones que figuró en una de las fachadas del Pabellón Español de la Exposición Internacional de París de 1937, situado junto a los monumentales edificios enfrentados de Alemania, diseñado por Albert Speer, y la URSS.

El pabellón constituye un espacio de proyección internacional de la España de la República en guerra y de la situación crítica que estaba viviendo en 1937. Uno de los objetivos principales en su concepción y desarrollo era ofrecer una imagen positiva de la República. La fotografía mural ocupa un lugar central en la Exposición Universal de 1937 a través de los fotomontajes de Josep Renau, en los cuales las fotografías de

⁷⁵ Alix Trueba, *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937*, 132.

⁷⁶ «Rasseströme von Nord und Süd», *Die Woche*, 28 de octubre de 1936, 20.

las Misiones Pedagógicas serían empleadas «como una de las mejores expresiones del ideal democrático y del sueño progresista de la República». ⁷⁷ Por su parte, la España gobernada por los sublevados desde Burgos estuvo representada en un pabellón de la bienal de Venecia celebrada en 1938. Tuvo por objeto dar cuenta de «la política imperial del nuevo Estado» participando en su contenido algunos artistas como Togores, Pedro Pruna, Álvarez de Sotomayor, Maeztu y Zuloaga, siendo Eugenio d'Ors el Jefe Nacional de Bellas Artes, quien argumentaba que el catálogo de la muestra «debería repartirse gratis y con un contenido apropiado al momento actual y a los fines de la propaganda». ⁷⁸

CONCLUSIONES

El cambio que en el contexto vital de la infancia se gestó desde el inicio y durante la guerra de España en cada una de las zonas en que quedó dividida, fue captado en imágenes con precisión y detalle en los aspectos de mayor impacto y trascendencia, quedando incluidos aquellos que contenían datos sobre la idea de enseñanza y el modelo de educación. La reiteración de esas imágenes tiene una relación directa con la importancia prestada por parte del gobierno y sus instituciones a dicho aspecto. En el caso de la infancia, la ayuda, el auxilio dado a los refugiados se transforma en el centro de la información y de las imágenes con que se ilustra, subrayando las consecuencias sobre la población civil más indefensa y la labor prestada por personas, organizaciones, partidos políticos y el gobierno de la República. Entre ellas, las imágenes de la Colonias Escolares son empleadas para cumplir con esas finalidades, si bien, a pesar del artificio y cuidada elaboración que subyace al estudio de las series fotográficas que dan cuenta de ellas, no cabe duda que los testimonios dan fe de su importancia para la infancia refugiada.

La idea de la educación defendida por las fuerzas republicanas queda representada con precisión a partir de las fotografías realizadas y de los

⁷⁷ Juan Carlos Ibáñez, «Imágenes para un ideal. José Val del Omar y el proyecto fotográfico de las Misiones Pedagógicas republicanas (1931-1933)», en *Terceras Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología* (3, 2004, Getafe: Madrid) eds. Pilar Amador Carretero, Jesús Robledano Arillo y María Rosario Ruiz Franco (Madrid: Universidad Carlos III – Editorial Archiviana, 2005), 311-318.

⁷⁸ Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, *Imperio de papel: acción cultural y política exterior durante el primer franquismo* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992), 90.

reportajes publicados. Una educación igualitaria y mixta, con primacía de la metodología activa, participativa, lúdica y creativa, en la que la figura de la maestra y de la mujer en general, como soporte de la institución, sobresale como protagonista y referente. Para subrayar la utilidad de la imagen para los fines propagandísticos analizamos las que pusieron su objetivo en la imagen del crucifijo en las escuelas de la República en guerra, las que captaron a distintos milicianos en el frente, instruyendo en la lectura a la infancia, y la función que el montaje fotográfico desempeñó en la construcción de la imagen de la infancia y la enseñanza en el pabellón que representó a la España gobernada por la República en la Exposición Internacional de París en 1937.

Para interpretar el contenido de la imagen fotográfica, se parte de la formulación de problemas de investigación cuya resolución enriquece el conocimiento del pasado, a la vez que moldea una idea más completa de la realidad que fue. La imagen de la educación proyectada por ambas facciones en conflicto, generó una idea que sin duda debe ser contrastada con la realidad a partir de los hechos y evidencias documentales existentes. Entre ellas, los reportajes fotográficos e imágenes que captaron la infancia durante la guerra de España. Su agrupación, selección y estudio se completa con el empleo que se hizo de su imagen en el pabellón español, para constatar la intencionalidad con que fueron contruidos los discursos gráficos sobre la idea de la infancia y de la educación en función de los intereses y principios, en defensa de su propia idea de revolución, por cada uno de los bandos y grupos inmersos en el conflicto civil. La hipótesis inicial nos condujo a analizar la función desempeñada por la propaganda para emplear la fotografía como medio de persuasión desde el que generar adhesiones a través de la difusión de imágenes que pudieran promover una idea favorable y acciones en pro de los fines perseguidos, tanto por parte de las personas, grupos y organizaciones del propio país como del exterior, con independencia de su idiosincrasia y posicionamiento político.

A partir del estudio de los fondos fotográficos impresos, empleados como fuentes documentales al servicio de los medios de comunicación del Estado, es habitual hallar imágenes que de forma aislada o acompañadas de información, aparecen publicadas en contextos alejados de su finalidad original. En la cara posterior de la fotografía quedan marcas

indicativas de fechas y cabeceras en las que fueron empleadas muchas de ellas de manera reiterada. En algunas aún se mantienen los comentarios e indicaciones, muchas veces contradictorias y fuera de contexto, que acompañaron su publicación. Una parte fue empleada en fotomontajes que nada tenían que ver con el original, transformándose en fragmentos de realidad utilizados como símbolo gráfico desde el que componer mensajes con fines deliberados. Se transforman en parte de la construcción plástica de discursos imaginarios. El fotoperiodismo las empleó en su origen para dar testimonio de los hechos, pero al ser desplazadas del contexto en que fueron generadas perdieron la memoria y con ella su valor ilustrativo y demostrativo. La infancia fue utilizada como parte prioritaria de cada proyecto de Estado y se integró también en la propaganda en defensa del régimen, incluida la labor asistencial que fue asumida por cada uno de esos modelos a través de sus organizaciones. El resultado final de la Guerra Civil determinó la recuperación de los valores más tradicionales de la sociedad española sobre unas bases ideológicas formadas por la triada «patria, religión y familia», que condicionaron y acotaron los límites de toda acción educativa dirigida a la infancia y recogida en las crónicas gráficas.

La investigación de la idea de la enseñanza a través de la imagen de la infancia, también tiene por objeto proyectar y superponer un análisis crítico sobre la intención con que fue realizada la fotografía para dotarla de nuevos significados que modifiquen su situación relativa dentro del marco de referencia en que aparece. Para descubrir y poner de manifiesto elementos que de otra manera serían eludidos al pasar inadvertidos al observador, que es quien al conceptualizarla, le asigna valor y sentido.⁷⁹ Quizá sea un razonamiento válido para todas las imágenes susceptibles de ser empleadas como medio de información, en el sentido de que su selección —como sucede en la organización de una exposición o la elaboración de una noticia o reportaje de prensa— es una asignación de valor y sentido, de conceptualización. La fotografía como creación intencional humana, precisa de voluntad y conciencia para su realización, por lo que la investigación histórica que haga uso de ellas debe considerarlas como elementos determinantes de la cultura de la imagen.⁸⁰

⁷⁹ Fontcuberta, *La furia de las imágenes*, 55.

⁸⁰ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique* (Paris: Editions du Séuil, 2011)

Es posible corroborar que las imágenes existentes de la realidad de la educación durante la Guerra Civil española, realizada y mostrada a través de las fotografías de prensa, persiguieron con unas finalidades específicas marcadas, entre otros muchos, por los intereses de cada una de las partes en conflicto. No obstante, esta evidencia sirve para delimitar la idea o el modelo deseado, pero no supone un gran avance para conocer la realidad de esa enseñanza. En este sentido, es oportuno recordar que el daguerrotipo fue una técnica primitiva de fotografía capaz de captar imágenes por medio de una cama oscura fijándolas sobre una chapa metálica preparada con una amalgama de mercurio y plata. Fue definido por Oliver Wendel Holmes como «espejo con memoria», lo que suponía dotar de vida al objeto material a través del cual se reproducían imágenes del natural. Esa función la cumplen también los medios que reproducen imágenes sobre una base química o digital. La idea es que la fotografía como «espejo» sigue apelando a su preservación mediante la mirada, la observación y el estudio. Por otra parte, cuando nos acercamos al «espejo de la memoria» no debemos olvidar que nadie es capaz de conocer la totalidad de lo que ve. Una de las soluciones al problema del conocimiento es observar la imagen del pasado con el deseo de conocer aquello que vemos reflejado. Pero con esta metáfora de las superficies que reflejan la realidad material sucede algo semejante a lo que Pieter Brueghel, el viejo, nos legó. Dentro de una de sus composiciones dibujó el cuadro de un hombre mirándose en un espejo con una inscripción al pie en la que se lee «*Nymant en ekent sy selven*» que se traduce como «*Nadie se conoce a sí mismo*». Quizás sea una condición aplicable también a ese «espejo de la memoria» que toda fotografía contiene como legado del mundo de ayer.

Nota sobre los autores

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL, cursó los estudios de Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca y tras incorporarse a la docencia en la Universidad de Sevilla, realizó la Tesis Doctoral con el título *La Universidad de Sevilla (1939-1970). Análisis de los factores socio-pedagógicos*. Ha pertenecido a varios grupos de investigación y participado en distintos proyectos I+D+i. Ha realizado estancias de investigación en distintos centros nacionales e internacionales como la Universidad de La Plata (Argentina); la Humboldt Universität de Berlín y la Georg-August – Universität

Göttingen. Su labor docente se ha centrado la Historia, la Planificación y la Economía de la Educación, junto a Sociología, Política y Legislación educativa. Temas sobre los que ha publicado distintas obras, como: *Disciplina y Rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970)* [2006 y 2009] y *Ciencia, ideología y enseñanza en España (1890-1950)* [2015], así como artículos y capítulos de libros: «La ciencia (médica) europea y la enseñanza universitaria. Edad de plata y postguerra (Sevilla 1932-1936)» [2012]; «Science and Educational Models In Europe. From the Disaster of 98 to the Weimar Republic (1898-1932)» [2014]; «Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne» [2014]; y «Educazione e infancia nella Spagna franchista (1936-1978)» en la obra: *Il Novecento: il secolo del bambino?* [2017].

GUADALUPE TRIGUEROS GORDILLO es profesora Titular de la Universidad de Sevilla, especializada en la Historia de la educación. Ha publicado distintos trabajos sobre esta área. Imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y se doctoró en el año 1994 con Premio Extraordinario. Ha realizado diversas estancias de investigación, en Francia y Argentina. Actualmente investiga en torno a la recuperación de la memoria educativa a través de las fuentes orales e imágenes, y en aspectos relacionados con la Política educativa, dirigiendo varias tesis doctorales sobre esta temática. Ha dirigido el Grupo de Investigación HUM206 del Plan Andaluz de Investigación y ha participado en varios Proyectos de Investigación del Programa I+D+i.

REFERENCIAS

- ALIX TRUEBA, Josefina. *Pabellón español: Exposición Internacional de París 1937*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1987.
- ALTED VIGIL, Alicia. «Los niños de la Guerra Civil». *Anales de Historia Contemporánea* 19 (2003): 43-58.
- ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid :Taurus, 1965.
- BARTHES, Roland. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1990
- BRASTER, Sjaak y María del Mar del POZO ANDRÉS. «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica* 51, no.4 (2015): 55-77.

- BURKE, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.
- CATTEEUW, Karl, Kristof DAMS, Marc DEPAEPE, y Franky SIMON. «Filming the Black Box: Primary Schools on Film in Belgium, 1880-1960: a First Assessment of Unused Sources». En *Visual History. Images of Education*, editado por Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim, 302-332. Bern: Peter Lang, 2005.
- CREGO NAVARRO, Rosalía. «Las Colonias Escolares durante la Guerra Civil». *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V. Historia Contemporánea* 2 (1989): 299-328.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo. *Imperio de papel: acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992.
- DESANTES, Blanca (coord.). *Catálogo de fotografías de la Guerra Civil Española de Albert-Louis Deschamps*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, D. L., 1999. [Recurso electrónico, 1 Disco, CD-Rom]
- DESANTES, Blanca (coord.). *Fotografías de Kati Horna en el Archivo General de la Guerra Civil Española*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, D. L., 2002. [Recurso electrónico, 1 Disco CD-Rom]
- DÍAZ BARRADO, Mario P. «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia». *Historia Actual Online* 29 (2012): 150
- DOUEIHI, Milad. *Pour un humanisme numérique*. Paris: Editions du Séuil, 2011.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 6 (1987): 83-128.
- FONTCUBERTA, Joan. *La cámara de Pandora: la fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2015.
- FONTCUBERTA, Joan. *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2017.
- Fotografías de Robert Capa sobre la Guerra Civil Española*. Madrid, Colección del Ministerio de Asuntos Exteriores: Ediciones El Viso, D. L., 1990.
- FREUND, Gisele. *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili, 1993.
- GONZÁLEZ GERALDO, José Luis y Silvia MORATALLA ISASI. *Colonias Escolares. Visiones y relatos*. Ciudad Real: Amuni – A.C. Museo del Niño, 2014.
- GUBERN, Roman. *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Editorial Lumen, 1974.
- HERAS, Beatriz de las. *Imagen y Guerra Civil española: carteles, fotografía y cine*. Madrid: Síntesis, 2017.
- «Testimoniando con imágenes. La fotografía en el estudio de la historia». *Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 27-54.

- *El testimonio de las imágenes. Fotografía e historia*. Madrid: Creaciones Vincent Gabrielle, 2012
- HORMIGO, Elena e Inmaculada Molina. *Sevilla en Blanco y Negro*. Madrid: Espasa Calpe, 2000.
- HORNA, Kati. *Fotografías de la guerra civil española (1937-1938)*. Salamanca: Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, 1992.
- IBÁÑEZ, Juan Carlos. «Imágenes para un ideal. José Val del Omar y el proyecto fotográfico de las Misiones Pedagógicas republicanas (1931-1933)». En *Terceras Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología (3, 2004, Getafe: Madrid)*, editado por Pilar Amador Carretero, Jesús Robledano Arillo y María Rosario Ruiz Franco, 311-318. Madrid: Universidad Carlos III – Editorial Archiviana, 2005.
- KAYSER, Jacques. «L' Historien et la presse». *Revue Historique* X, no. XII (1957): 284-309.
- KÖSSLER, Till. «Children in the Spanish Civil War». En «*If you tolerate this...*». *The Spanish Civil War in the Age of Total War*, editado por Martin Baumeister y Stefanie Schüler-Springorum, 101- 132. Frankfurt-Chicago: Campus-University of Chicago Press, 2008.
- LABBÉ, Edmond. *Exposition internationale des arts et techniques dans la vie moderne (1937): rapport général, Tome I, Guide officiel*. Paris, 1938.
- MARZAL FELICI, Javier. *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra, 2007.
- MAYNARD, Patrick. «Photography». En *A Companion to Aesthetics: The Blackwell Companion to Philosophy*, editado por Stephen Davies, Kathleen Marie Higgins, Robert Hopkins, Robert Stecker and David E. Cooper, 98-101. Oxford: Blackwell, 2009
- MAYNARD, Patrick. *The Engine of Visualization: Thinking through Photography*. Nueva York: Cornell University Press, 2000.
- OLIVIER, Marc. «George Eastman's Modern Stone-Age Family: Snapshot Photography and the Brownie». *Technology and Culture* 48 (2007): 1-19.
- PAZ AGRAS, Luz. «Arquitectura como política. El Pabellón de España de París 1937 en el contexto de las exposiciones de propaganda». En *Las exposiciones de arquitectura y la arquitectura de las exposiciones: La arquitectura española y las exposiciones internacionales (1929-1975) actas preliminares*, editado por José Manuel Pozo Muncio, Héctor García-Diego Villarías y Beatriz Caballero, 535-542. Pamplona: Universidad de Navarra, 2014.
- PERAL VEGA, Emilio. «El Pabellón de España en la Exposición Internacional de París (1937): estandarte de una propaganda errática». En *Métodos de propaganda activa en la Guerra Civil española. Literatura, arte, música, prensa y*

- educación*, editado por Emilio Peral Vega y Francisco Sáez Raposo, 15-47. Madrid: Iberoamericana, 2015.
- PIZARROSO QUINTERO, Alejandro. *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de 'guerra'*. Madrid: Eudema Universidad, 1990.
- PLECY, Albert. *Grammaire élémentaire de l'image. Comme lire les images, comment les faire parler*. Paris: Ed. Marabout Universite, 1962.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las practicas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. «La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica». *Ayer* 24 (1996): 91-112.
- RIEGO AMÉZAGA, Bernardo. *Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2001.
- SÁEZ RAPOSO, Francisco y Emilio PERAL VEGA (eds.). *Métodos de propaganda activa en la Guerra Civil española: literatura, arte, música, prensa y educación*. Madrid: Iberoamericana, 2015.
- SONTAG, Susan. *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara, 2006.
- SOUGEZ, Marie-Loup, María de los SANTOS GARCÍA FELGUERA, Helena Pérez Gallardo y Carmelo Vega. *Historia general de la fotografía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2009.
- STIEGLITZ, Alfred. *Camera Work: The complete illustrations 1903-1917*. Berlin: Taschen, 1997.
- VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós, 2002.
- YOUNG, Cynthia (ed.). *La Maleta Mexicana: las fotografías redescubiertas de la Guerra Civil Española de Robert Capa, Chim y Gerda Taro (2 Vols.)*. Madrid: La Fábrica, Fundación Pablo Iglesias, 2011.

CHILDREN, PROPAGANDA AND WAR, 1914-1918: AN EXPLORATION OF VISUAL ARCHIVES IN ENGLISH CITY

*Infancia, propaganda y Gran Guerra 1914-1918:
una exploración de los archivos visuales en una ciudad inglesa*

Ian Grosvenor* and Siân Roberts^º

Reception date: 04/05/2017 • Acceptation date: 30/08/2017

Abstract. Since 2014 there have been across Europe programmes of commemorative events to mark the Great War, 1914-18, and early amongst these events was an exhibition of photographs *Paris 14-18, la guerre au quotidien* at the Galerie des Bibliothèques de la Ville de Paris. The photographs were all taken by Charles Lansiaux, and record daily life in the city, from the recruitment and departure of French soldiers to victory celebrations in 1918. The exhibition importantly pointed to the fact that the Great War was the first conflict where the experiences of civilians were extensively visually documented. Further, as publicity for the exhibition noted: “*La présence récurrente de groupes d’enfants dans ces photographies révèle la place nouvelle qui leur incombe, à l’aube du xx^e siècle*”. Taking a lead from this exhibition this paper will investigate the wartime experiences of children in one English city, namely Birmingham, and how they were visually captured. In particular we will focus on documenting and analysing the connections between the representation of children at war, propaganda and the promotion of patriotism.

Keywords: First World War; Photograph; Birmingham; Children at war

Resumen. Desde 2014 ha habido a lo largo de Europa diversos programas conmemorativos de los acontecimientos que marcaron la Gran Guerra de 1914-1918. Uno de estos eventos fue la temprana exposición de fotografías *Paris 14-18, la guerre au quotidien* que tuvo lugar en la Galerie des Bibliothèques de París. Todas las fotografías habían sido tomadas por Charles Lansiaux, y versaban

* Dept. of Education and Social Justice. School of Education. University of Birmingham. Edgbaston. Birmingham B152TT. United Kingdom, i.d.grosvenor@bham.ac.uk

^º Dept. of Education and Social Justice. School of Education. University of Birmingham. Edgbaston. Birmingham B15 2TT. United Kingdom. s.roberts.2@bham.ac.uk

sobre la vida cotidiana en la ciudad desde el reclutamiento y salida de los soldados franceses a las celebraciones de la victoria en 1918. La exposición señalaba, de manera importante, el hecho de que la Gran Guerra fue el primer conflicto en el que las experiencias de la población civil fueron visualmente documentadas de manera extensa. Además, como se indicaba en la publicidad de la exposición, «La presencia recurrente de grupos de niños en estas fotografías revela el nuevo lugar que les corresponde en los comienzos del siglo XX». Tomando como guía esta exposición, este artículo investigará las experiencias de los niños, durante el tiempo de guerra, en una ciudad inglesa, concretamente Birmingham, y cómo fueron visualmente captados. En particular, nos centraremos en documentar y analizar las conexiones entre la representación de la infancia en guerra, la propaganda y la promoción del patriotismo.

Palabras clave: *Primera Guerra Mundial; Fotografía; Birmingham; Niños en la guerra*

INTRODUCTION

In 2012 as part of the Cultural Olympiad the Library of Birmingham, Birmingham Museums and Art Gallery and the University of Birmingham collaborated on the exhibition *Children's Lives*. The exhibition used the archive and museum collections to document and explore the experiences of children in the city from the eighteenth century to present day. Part of the exhibition looked at children's lives during the First and Second World Wars. Since then we have both been active in working with a range of cultural partners in the city in developing a programme of activities to commemorate the city's involvement in the First World War. This in turn led to an exhibition in the Library of Birmingham, which focused on the day to day experiences of people on the home front in Birmingham and a successful bid to become one of the Arts and Humanities Research Council's First World War Engagement Centres.¹ Childhood was a major theme in both initiatives. In particular, we were interested in exploring a series of interconnected questions about how war may have impacted on children. How did the experience of schooling change as a consequence

¹ The *Voices of War and Peace Engagement Centre* has received research council funding for the period 2014-2019 to work with community groups in the co-design and co-production of research relating to the legacy of the First World War. The Engagement Centre consists of a consortium of UK universities and cultural and heritage organisations led by the School of Education at the University of Birmingham. For more information, see www.voicesofwarandpeace.org.uk. The exhibition *Voices of War: Birmingham People 1914-19* was held in the Library of Birmingham, September-December 2014, as part of the Centre's activities.

of society's "war culture"? What role was ascribed to children and youth in the context of national wartime mobilization? How did schools and youth movements support the war effort? What were the experiences of refugee children that were displaced into a new urban environment? To what extent was there a moral panic about girls falling into sexual delinquency and increased illegitimacy and how far did the absence of male authority figures contribute to the rise of criminal children and delinquency both in the period of the war and in the decade immediately afterwards? How did the local state and voluntary organizations respond to the increase of orphans and single parenthood?²

Parallel to these local developments, programmes of commemorative activities began in the UK and in other parts of Europe. Amongst these events was an exhibition of photographs *Paris 14-18, la guerre au quotidien* at the Galerie des bibliothèques de la Ville de Paris. The photographs were all taken by Charles Lansiaux, and record daily life in the city from the recruitment and departure of French soldiers to victory celebrations in 1918.³ Walking through the exhibition and viewing the individual photographs was a useful reminder that not only was the First World War a conflict fought in front of the camera lens, it was also the first conflict where the experiences of civilians were extensively visually documented. Further, as publicity for the exhibition noted: "La présence récurrente de groupes d'enfants dans ces photographies révèle la place nouvelle qui leur incombe, à l'aube du xx^e siècle". Children are "caught" watching military parades and adopting military poses, Boy Scouts march with along with soldiers, and children are photographed in family groups alongside their fathers in military uniform. Domestic images of children playing in parks, shopping and being entertained by street vendors are displayed next to photographs of child refugees and their families arriving from Belgium and children queuing in soup kitchens. A photograph of a hospitalized child injured in a bomb attack is followed by images of children looking at bomb damage on the street. Child newspaper sellers distribute news reports of events on the Western Front, while others sell patriotic medals

² For a recently published study of children during the First World War, see Rosie Kennedy, *The Children's War: Britain, 1914-1918* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014).

³ The exhibition was open 15 January -15 June 2014. All of the images are reproduced in Marie-Briette Metteau (ed.) *Paris 14-18, la guerre au quotidien. Photographies de Charles Lansiaux* (Paris: Bibliothèques de la Ville de Paris, 2014).

or are photographed collecting donations for war orphans and refugees. Children, their heads uncovered, observe the “spectacle” of a military funeral cortege while other children are photographed looking at artillery, sitting astride large canons and parading on Armistice Day. Collectively Lansiaux’s photographs reveal the multiple contingencies which informed and controlled children’s experiences of war time conditions.⁴

As a result of working with exhibitions as both curators and researchers, and seeing the visual history of childhood in wartime Paris, we decided that instead of following the traditional route of seeking answers to our questions about children’s experiences of war in the written records housed in Birmingham’s archives we decided to begin our search with the quintessential modern medium of the camera and documentary photographic practice. The photographic historian Darren Newbury has argued in his study of photography under the Apartheid regime in South Africa that “[photographs] are the starting point for inquiry rather than its end”⁵ and we were also interested in the possibility that taking a non-traditional approach might lead us in research directions which we might not otherwise have followed if we had begun with the written archive. At the outset we were conscious of the problematic “morass of contradiction, confusion and ambiguity”⁶ around the status of the photograph as pure document —it is very evident that some of Lansiaux’s images were, for example, staged “tableau”— but we were also sympathetic to Graham Clarke’s contention that historic photographs are “literally records of a history otherwise unavailable to us”, and that they

privilege us as they foreground events which we look at as if through a glass darkly. As documents, such images are windows into a world otherwise lost, and to that extent, are significantly and appropriately documentary photographs.⁷

⁴ For a discussion of children’s experience of the war in France, see Stephane Audoin-Rouzeau, “Children and primary schools of France, 1914-18” in *State, society and mobilization in Europe, during the First World War*, ed. John Horne (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 39-52; and Mona L. Siegel, *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

⁵ Darren Newbury, *Defiant Images: Photography and Apartheid South Africa* (Pretoria: University of South Africa Press, 2009), 4.

⁶ Susan Moeller, *Shooting War: Photography and the American Experience of Combat* (New York: Basic Books, 1990).

⁷ Graham Clarke, *The Photograph* (Oxford: Oxford University Press, 1997), 146.

The use of photographs in historical and social research has its own literature. Becker, for example, advised the researcher to focus on “questions” a photograph “*might* be answering”, which could be very different to what the photographer actually intended, and to then look for corroborating evidence.⁸ Banks advocated the use of three sets of questions:

- (i) what is the image of, what is its content? (ii) who took it or made it, when and why? And (iii) how do other people come to have it, how do they read it, what do they do with it?⁹

More recently, Tinkler has suggested a five steps approach to using photographs: identifying basic details (place and time), scrutinizing images for content, considering material evidence, doing contextual research, and reflecting on meaning.¹⁰ Scott unlike Becker, Banks and Tinkler did not distinguish between photographs and written sources and identified four lines of enquiry: authenticity, credibility, representativeness and meaning.¹¹ This approach is mirrored by Jordanova who does not isolate photography from other visual media and promotes treating visual materials with the same rigour as any other source asking basic questions about provenance, audience, and the context of both production and reception.¹² There is clearly significant overlap within these different methods of engaging critically with photographs as historical evidence. While our primary concern was with the documentary content of photographs and the questions that this content raised for our concern with children, it was important that we remained alert to the issues around authenticity, audience, production and reception.¹³

⁸ Howard Becker, “Do photographs tell the truth?” in *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, eds. T. Cook and C. Reichardt (London: Sage, 1979), 101.

⁹ M. Banks, “Visual Methods in Social Research”, *Social Research Update*, 11 (1995): 7.

¹⁰ Penny Tinkler, *Using Photographs in Social and Historical Research* (London: Sage, 2013), 19-32.

¹¹ John Scott, *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research* (London: Polity, 1990), 19-35.

¹² Ludmilla Jordanova, “Approaching Visual Methodologies”, in *Research Methods for History*, eds. Simon, Gunn and Lucy Faire (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011), 30.

¹³ See also Ian Grosvenor, “On Visualising Past Classrooms”, in *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, eds. Ian Grosvenor, Martin Lawn and Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999), 83-104; Ludmilla Jordanova, *The Look of the Past. Visual and Material Evidence in Historical Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012); Ian Grosvenor and Kate Rousmaniere, “El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV, no. 8 (2016): 231-53.

BIRMINGHAM: VISUALISING THE CITY AT WAR

Unlike Paris, but perhaps more in line with other urban photography collections, we found no single extensive collection of First World War photographs in the Birmingham archive. Instead, the many images of the War and its effects are dispersed across a large number of collections. We prioritized the search in collections, which we knew from previous experience to be likely sources of images of children —the archives of families, charitable institutions and war related propaganda. We also targeted certain local newspapers, which we knew began to use images heavily in this period, predominantly the most “tabloid” end of the local press in the form of the *Birmingham Illustrated Weekly Mercury* and to a lesser extent the *Birmingham Gazette*. Taking a sample year initially we discovered a wealth of war imagery reproduced in the *Birmingham Illustrated Weekly Mercury* in particular, and broadened the time frame to the whole of the war period. In doing so, we recognized that the nature of the newspaper coverage is weighted towards positive images intended to bolster support for the war effort, a point recognized by the war-time Lord Mayor of Birmingham, Sir David Brooks, when he wrote that “Tribute should also be paid to the patriotic attitude adopted by the local newspapers throughout the war”, and drew attention to their role in “educating public opinion” in supporting military recruitment and financial campaigns in particular.¹⁴ The original photographs used by the newspapers are presumed lost. Not surprisingly, collectively their documenting of a city at war and in particular the experiences of children mirrors those produced by Lansiaux. In what follows we look at ten photographs from the many identified in the Birmingham archive and document the issues and questions that they prompted both individually and collectively.

Brooks’ comments quoted above reflect the fact that the city in which the photographs were taken was a city fully mobilized for war. As one of England major industrial centres, Birmingham’s manufacturing base was turned over en masse to the war effort, and to the making of armaments and munitions in particular. Local factories increased their output and their workforce, and the employees of one local factory, Austin Works

¹⁴ Foreword to Reginald H. Brazier and Ernest Sanford, *Birmingham and the Great War 1914-1919* (Birmingham: Cornish Brothers, 1921), vii.

in Longbridge, for example, grew from 2,800 in 1914 to over 20,000 by 1918. The city's population grew exponentially as male and female workers, soldiers, medical personnel, the wounded, and refugees poured in from other parts of Britain and beyond. However, the city was also home to a small but vocal opposition to the war led by members of the Religious Society of Friends (also known as Quakers) and the political left, including members of the Independent Labour Party, among others. This opposition was manifested by individual Conscientious Objectors who refused to take up arms and were duly prosecuted, and by collective public demonstrations such as the women's peace marches held in the city at various intervals.¹⁵



Figure 1: Victory celebrations at Bordesley Green School, Birmingham, 1918, MS 1645/14. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

¹⁵ For more on Birmingham during the First World War, see Siân Roberts, *Birmingham: Remembering 1914-18* (Stroud: The History Press, 2014).

Turning specifically to the photographs, our first image is from the end of the war (figure 1). It is an example of the genre of the school photograph that became increasingly commonplace at the end of the nineteenth century: the whole school/class group portrait, and the familiar architecture of Birmingham school design, in this case at Bordesley Green, can be clearly seen behind the group. Children, mainly of infant and junior age, have been organized in rows with the youngest sitting at the front. Two rows of older children are standing on benches that are hidden from view and behind them are much older boys who are in their scout uniforms. All of the other children are wearing some form of costume rather than their ordinary clothes including eleven boys wearing sailor suits, five girls dressed as nurses, three boys are wearing “Pierrot” outfits, a popular costume associated with the Edwardian music hall and seaside entertainment, and one boy is dressed as a wizard. At first sight, there appears to be an absence of adults, but closer scrutiny reveals the head of a man almost in hiding behind the back row and the leg, shoulder and part of the hat of a figure outside of the frame who is attached to the scouts, occupying the space usually of an adult in school photographs.

Looking at the photograph the eye is immediately drawn to the centrality of the Union Jack flag in the photograph’s composition which, despite being held by two boy scouts, is caught moving. A boy wearing a Union Jack is also waving a second flag. Behind him another boy is wearing a sort of Union Jack cravat and a girl in the row behind him has a shawl or Union Jack dress. Several children are wearing medals, including one of the nurses, while others wear rosettes. At the front a small boy wears a dark hat and outfit with different symbols attached and on his front is an image of King George V. Along from him, and placed directly in line with the billowing Union Jack flag, is a small boy in a sailor suit who is holding another flag, but not the Union Jack—it is the Stars and Stripes of America.

Only a few of the children can be described as looking happy and indeed many look totally bemused or even bored with what is going on. Given the length of time, it would have taken to organize them [and their costumes?] this apparent lack of enthusiasm for the experience is not surprising. All of these children were born before the outbreak of war

and therefore they would have all experienced in some way its impact on their lives. Their understanding of this experience would naturally be filtered by age and circumstance. But what would they have taken and remembered from this “celebratory” moment of which they are a part; a moment saturated with the symbols of patriotism and nation?. What would they have drawn upon to make sense of it? These are questions which we kept returning to as we explored through the images the impact of the culture of war on Birmingham children.



Figure 2: Abednego Parsons and family, 1915, MS 4616/1.
Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.



Figure 3: A food queue in Birmingham, 1917, MS 4616/1.
Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

All photographs generate questions and because photographs are “randomly inclusive” carrying an excess of information any individual photograph has more than one story to tell¹⁶. This plurality of narratives can be expanded by juxtaposing one image with others, which potentially open up new lines of enquiry in the archive. Here we take four separate images. The first is of the Parsons family of Halesowen,¹⁷ 1915, showing Abednego Parsons, his wife Fanny, and their daughters Sarah and Norah (figure 2). The second is of a Birmingham food queue in 1917 (figure 3). The third is from an article in the *Birmingham Illustrated Weekly Mercury* in 1918 about photographs ‘found’ on the battlefields (figure 4). The last image is from 1920 and is of children on a Birmingham Co-operative Society float at the May Day parade under the banner of “War Made us Fatherless” (figure 5).

¹⁶ Elizabeth Edwards, “Entangled Documents: Visualised Histories”, in *Susan Meiselas: In History*, ed. K. Lubben (Gottingen: Steidl, 2008) 333.

¹⁷ Halesowen is part of the Greater Birmingham area.



Figure 4: 'From the Battlefield', *The Birmingham Illustrated Weekly Mercury*, 7 October 1916, back page. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

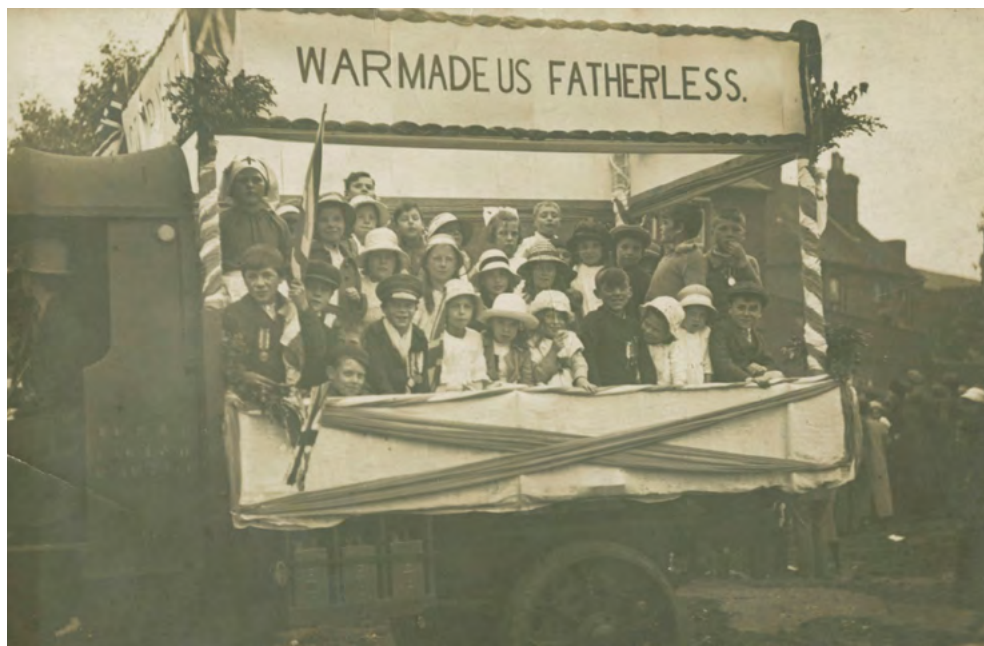


Figure 5: Children on a Birmingham Co-operative Society float at the May Day parade, 1920, MS 4616/1. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

Abednego was a Private in the Royal Army Medical Corps and served in France. He survived and returned home at the end of the war. The family is shown in a conventional studio pose with the father standing behind the mother. Elizabeth Edwards has described such photographs as “little theatres of self” as in the anonymity of the studio they project an ideal, both personal and collective, capturing a moment when the “mythic and the idealised self, in “Sunday best” was performed” and made visible “the abstract norms, values and feelings that surround social life”.¹⁸ It was also through such moments she also argues that children learned the conventions and traditions of photography, “what it meant to have one’s photograph taken”.¹⁹ In many working class households such photographs represented in the

¹⁸ Elizabeth Edwards, ““Little Theatres of Self”. Thinking about the Social” in James Fenton, Elizabeth Edwards and Tom Phillips, *We are the People. Postcards from the Collection of Tom Phillips* (London: National Portrait Gallery, 2004), 29-31.

¹⁹ Edwards, ““Little Theatres of Self”. Thinking about the Social”, 32.

first half of the 20th century the only surviving document of family history.²⁰ The image captures a likeness of a father and a husband that could be kept on the mantelpiece to be treasured by those who are faced with an impending moment of departure and with no knowledge of the moment of return.

Abednego went with the Royal Army Medical Corps to France. What did Sarah and Norah feel at being separated from their father and not knowing if or when he would return? What difficulties did Fanny face with her husband's absence? Keeping in touch through letters and parcels connected families with absent fathers. Holding a letter, as Santanu Das has argued, physically and emotionally connected the writer with the recipient of the a letter,²¹ but gaps in correspondence and the uncertainty and anxiety associated with waiting to hear from loved ones inevitably, as Michael Roper has documented, had an emotional impact on family life and relationships.²²

Materially, we know that the War Office introduced a system of remittances which allowed soldiers to have an element of their pay sent directly to their families and wives and dependents became entitled to a Separation Allowance, but prior to these actions many families suffered significant financial hardship with income significantly reduced by men leaving for war, unemployment and economic uncertainty. In the early months of the war school log books from Birmingham provide valuable information on these hardships. For example, the Head Teacher of Dartmouth Street Boys School recorded at the end of August that there was "much distress in this district" as "about 40 fathers and 60 brothers of our boys have been called up" and the number of free breakfasts had increased from 30 to 70. The following week saw the figure for free breakfasts double to 150, a week later it was 200 and by the end of September the school was providing 300 free breakfasts.²³

²⁰ Audry Linkman and Caroline Warhurst, *Family Albums* (Manchester: Manchester Studies, 1982), 2.

²¹ Santanu Das, *Touch and Intimacy in First World War Literature* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 13.

²² Michael Roper, *The Secret Battle. Emotional Survival in the Great War* (Manchester: Manchester University Press, 2009), 86-93.

²³ Library of Birmingham, S 56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, August-September, 1914.

Such hardships were gradually reduced in Birmingham as family incomes increased through rising wages and earnings from overtime, as the war economy brought women into the munitions industry and other, previous male dominated roles. As Jerry White notes, “all families, especially those with children over the school-leaving age, could expect to generate a household income from many sources, with each often earning well and regularly”.²⁴ Nevertheless, even higher wages could not fully offset the problems of food shortages which the war brought. Securing an adequate supply of food was a problem throughout the war but from 1917 it became a serious issue. Queues outside food shops, as in the photograph, became a regular sight, and Birmingham Schools’ Medical Officer complained that children were being kept off school to wait in food queues.²⁵ In this image the continuing ‘novelty’ of the camera on the street is readily apparent with two children and two adults looking directly at the photographer. The adults, predominantly women, are pressed together waiting for the shop to open, they are not the poorest of Birmingham’s population and generally appear relaxed. The one boy is dressed in a military style overcoat and a cap with insignia. However, in the poorest parts of the city food shortages hit hard as the Head Teacher of Dartmouth Street Boys noted in February 1917: “Attendance lowest for some time [...] The weather [and] Food and fuel are scarce and there are many scholars ill”.²⁶

Thrift became a way of life in the city and “Economy in Waste” leaflets were distributed through schools and other organisations.²⁷ Old tin cans were collected and recycled, householders were asked to gather waste paper, and even offal from slaughterhouses was repurposed as food for pigs and poultry and as fertiliser.²⁸ There was an increased emphasis on growing more food particularly as 1917 saw a serious shortage of potatoes. The City’s Parks Department made more allotment plots available and supplied seeds at reduced prices. By the end of the war about 1,800 acres of land in the city were covered by

²⁴ Jerry White, *Zeppelin Nights. London in the First World War* (London: Bodley Head, 2014), 226.

²⁵ Library of Birmingham, *Annual Report of the School Medical Officer*, 1917, 4.

²⁶ Library of Birmingham, S 56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 9 February 1917.

²⁷ Library of Birmingham, S 48/1/1, City Road School Log Book, June 1917; for a copy of the leaflet distributed see Library of Birmingham, MS 4383.

²⁸ Library of Birmingham, MS 4383; Brazier and Sandford, *Birmingham and the Great War*, 207.

allotments.²⁹ In August 1917, the Government's Food Controller requested all local authorities to appoint food control committees and in Birmingham a registration scheme for all outlets selling sugar and ration cards for sugar were introduced in September 1917. Butter, margarine, tea and bacon were also in short supply. A general rationing scheme was tried in Birmingham as an experiment and from 12th December every house in the city received a ration card for tea, sugar, butter and margarine. A similar card was introduced to ration meat. The Birmingham trial later became the basis for the rationing scheme that was introduced nationwide in July 1918. Roper has documented how such hardships on the Home Front made "family relationships brittle".³⁰

Towards the end of the war the *Birmingham Illustrated Weekly Mercury* newspaper ran a series of appeals asking for information about family photographs found abandoned on the battlefield. These are images which for those left behind visually represented the possibility of loss, and if not proof of loss, they certainly spoke of uncertainty. The contingency of death was particularly difficult for those who remained at home. As Mary MacLeod Moore wrote in *the Sunday Times*: "Killed" is final; "Wounded" means hope and possibilities; "Prisoner of war" implies a reunion in the glad time when peace comes again to a stricken work; but "Missing" is terrible. In that one word the soldier's friends see him swallowed up "behind a cloud through which pierces no ray of light".³¹ For a child to turn a page in a newspaper and suddenly to find themselves and that of a missing father or sibling returning their gaze would have been deeply distressing, and if the photograph in the newspaper and that on the mantelpiece was all that remained the missing body made it difficult to grieve properly.

For some women the loss of a husband and father to her children was too great a burden and the children ended up in care. The father of the Cook children was killed in action in 1915 and the mother turned to alcohol, spending army pay on drink and was drunk for a fortnight. Care for the children was transferred to Middlemore Homes

²⁹ Brazier and Sandford, *Birmingham and the Great War*, 332.

³⁰ Roper, *The Secret Battle*, 185.

³¹ Mary MacLeod Moore, "Missing", *Sunday Times*, 8 July, 1917.

and the family's story was reported in the press under the headline "Sad Story told at the Police Court".³² The case files of Middlemore Homes are full of stories of children being put at risk of neglect due to the war. It is also clear from these files that children were emotionally damaged due to loss.³³ Younger children would have had only the briefest of memories of fathers and siblings, but they were expected to engage in the cult of remembrance. As Catherine Rollet has so perceptively written:

Death in wartime formed a conclusive reference point for their developing identity [...] With time, direct memory of the father came to be merged with or submerged beneath the memory constructed by the family and by the nation. A significant obligation imposed itself on everyone: the living had a debt they owed the dead and the children had to play an active part in this duty of remembrance.³⁴

The "fatherless" children in the 1920 May Day photograph perfectly project this active role in the duty of remembrance. The act of loss publically defined these thirty or more children. Their fathers died for the flag and the medals worn by the boys materially declare their acts of sacrifice. At the same time, the banner "WAR MADE US FATHERLESS" might also be read as implicitly carrying another message that war "just or unjust, is a war against the child". The children were part of the May Day procession, a political event organized by the local labour movement and attended by trade unions and a campaigning group for former soldiers, the National Union of Ex-Servicemen, among others and which concluded with a political rally.³⁵

³² Library of Birmingham, MS 517/A/8/1/4, 23 September 1915. The Middlemore Homes were children's emigration homes for boys and girls originally founded in 1872 to emigrate poor children, often forcibly removed from their parents, to Canada and later Australia. During the First World War, the Homes agreed to retain those children of soldiers, who were placed temporarily in the Homes, in Birmingham rather than send them abroad in case the father returned following the end of the conflict.

³³ Library of Birmingham, MS 517/A/8/1/4, 18 August 1915.

³⁴ Catherine Rollet, "The home and family life", in *Capital Cities at War: Paris, London, Berlin 1914-1919. Volume 2: A Cultural History*, eds. J. Winter and Jean Louis Robert (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), 347. See also, Sandy Callister, "Picturing Loss: Family, Photographs and the Great War", *The Round Table. The Commonwealth Journal of International Affairs*, 96, no. 393 (2007): 663-678.

³⁵ *The Birmingham Post*, 3 May 1920.

We know that Abednego survived the war, but what was the impact of his return on his children? Roper has drawn attention to different interpretations amongst historians looking at the emotional impact of war on British soldiers with one group arguing that the “encounter with violence undid the civilizing process” while another has pointed to a status of alienation and an “estrangement from home”. Both elements, he argues, were evident amongst soldiers and defined their behavior when they returned home. Certainly, many fathers returned with ill health, both physical and mental, and anger at what had happened to them and a level of dependency which further pressurized family relationships.³⁶ Sometimes this pressure was too much as the Middlemore case records again demonstrate. When their father returned injured from the war and was in a convalescent home with paralysis of the face, the Benbow children were placed in care because of maternal neglect due to drunkenness.³⁷ Finally, an interesting by-product of soldiers “returning from the front” as reported by the School Medical Officer in 1916 and again at the end of the war was the outbreak of a scabies epidemic amongst children.³⁸

³⁶ Roper, *The Secret Battle*, 286-90.

³⁷ Library of Birmingham, MS 517/A/8/1/4, 10 September 1915.

³⁸ Library of Birmingham, *Annual Report of the School Medical Officer*, 1916, 10; 1918, 9.

INSTITUTIONAL CHILDHOODS AT WAR



Figure 6: Children making munitions, *The Birmingham Illustrated Weekly*, 14 August 1915, p. 6. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

A newspaper photograph of boys working for the war effort prompted a new line of inquiry: the role of delinquent children in the war (figure 6). The boys were from Norton, formerly known as Saltley Reformatory,

which was essentially a prison for young offenders.³⁹ Boys were admitted between the ages of about nine and 17 their lives were strictly regulated. Activities were timetabled for each day between waking up at 6am and going to bed at 10pm. They were educated and trained in various trades, including shoemaking, gardening, tailoring and farming. The contribution to the war effort was substantial as the School Superintendent detailed in 1916, the boys had produced in the workshops:

thousands of articles of equipment have been either wholly or partly made up —namely, 5,000 dispatch riders' kit covers, 2,500 bandoliers, 2,500 buckle straps, 1,000 military mail bags, 3,400 ammunition pouches, 1,579 water bottle carriers, 925 flag-signal-ler cases.⁴⁰

At this time, in addition to working on the farm or in the workshops, 20 other boys were working in munitions factories.

The Annual Reports give a figure each year for the number of old boys wounded or killed in action, and a common thread through the reports is a discourse about masculinity and war; a discourse that connected the “true spirit of manhood [...] the high [...] tone of courage and endurance” displayed by former boys on the Western Front with the values “fostered by the school” and still being “inculcated”.⁴¹ A selection of letters from old boys which reflect this discourse but also give details of life at the Front, being stationed in India or convalescing in hospital, were printed in the reports in every year except 1918 when there was a paper shortage. This practice of including the letters of “old boys” in annual reports was very common among educational and charitable institutions in Birmingham during the war, and a similar trend can be seen in the employees' magazines of the city's industrial firms and manufacturers. The letters offer further evidence of the importance of ‘keeping in touch’ as the following extracts from 1915 demonstrate:

³⁹ Saltley Reformatory opened in the mid nineteenth century. It was renamed Norton Training School from 1908, and Norton Approved School from 1933. However, despite the changes in name, and some evolution in practice, its primary function, which was to incarcerate, train and “reform” young offenders, remained the same until the late twentieth century.

⁴⁰ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 63rd Annual Report*, 1916, 10.

⁴¹ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 62nd Annual Report*, 1915, 7.

I received your most welcome letter this evening and you cannot realise how pleased I was when I opened it [...];

Many thanks for forwarding the "Schools Gazette". They are very interesting and I read through during my spare time out of the trenches;

[A letter] acts an incentive, [...] [it] is a strong connecting link with the boys of the old school, and through this medium we, who are in the trenches, can vividly and happily recall chums of bygone days.⁴²

The old boys were responding to letters sent by both staff and inmates. One letter is particularly interesting regarding the boys' participation in the war effort:

Dear Davey [...]it is very nice to receive letters from friends, it cheers one up such a lot in the trenches [...] I was glad to hear the band is doing such good work in trying to recruit as much as possible. Always remember, although you are not out here fighting, you are all taking your part in this great War by trying to encourage others to enlist, and help to defend the country's honour.⁴³

There is an allusion in the 1917 report to the increase in delinquency being experienced in cities⁴⁴ and as a consequence pressure being put on the reformatory schools "to provide accommodation for cases committed to their charge". At Norton nearly twice as many boys were admitted in 1916-1917 compared to the previous year and boys were passing through the school too quickly, the training was too short and this was "adverse to the boy's welfare".⁴⁵ A sense of unease is evident in the Superintendent's report in June for 1918: "Even in these times of unrest it is marked how well the general conduct of the boys has been maintained".⁴⁶

⁴² Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 62nd Annual Report*, 1915, 15-18.

⁴³ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 62nd Annual Report*, 1915, Letter from Bandsman Odell 1st Warwickshire Regiment, 18.

⁴⁴ See Victor Bailey, *Delinquency and citizenship: Reclaiming the young offender, 1914-1948* (Oxford: Clarendon Press, 1987).

⁴⁵ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 64th Annual Report*, 1917, 7.

⁴⁶ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 64th Annual Report*, 1917, 7.

The reported highlight of 1917 was the formation of a Cadet Corp affiliated to the 6th Royal Warwickshire Regiment and by 1918 it had become “the centre of the Home” and had, according to HMI Norris, a “marked effect on the bearing and smartness of the boys and no doubt accounts for the prevailing alertness of expression”. The apparent popularity of the Corps with the boys is possibly a reflection of a longstanding attraction to military “involvement” amongst young males in Birmingham, with one in every 11 males aged between 17 and 25 years being a member of the Territorials in 1911 and a further 1 in 25 was a member of the Army Special Reserve.⁴⁷ Throughout 1918-1919 the Corp had participated “in every public event [...] including the visit to the City of [...] the King and Queen, Presentations of War Honours [...] and the raising of War Funds”, but school based work and industrial training were “handicapped” by staff shortages due to war service.

An further indication of the centrality of the Corp for the Home is the shift in the focus of the photographs included in them from sporting teams to images of the Corp, including in 1921 photographs of a parade at the Arc de Triomphe and band playing at Verdun as part of the Corps “visiting battlefields and places connected with the great War”.⁴⁸

The next two photographs are associated with the field of battle. Both come from a commemorative album for the city’s “Tank Bank Week” which was held 31st December 1917- 5 January 1918 to raise money for the war effort. This week, held in Birmingham as the last year of the war opened, was an effort to raise additional funds for the war and to boost public morale. A tank was placed outside the Town Hall in the city’s main civic square to draw in the crowds, playing to the public’s desire to see this new technology of the war. A civic competitive spirit came into play and Birmingham was keen to outdo other cities that had already held similar events, and in particular to collect more money than Manchester and Liverpool which had raised £4,450,020 and £2,060,512 respectively. A huge board was erected at the side of the Town Hall on which the daily totals were displayed with the message “Birmingham Must Win”, and a variety of events and speeches were held in the square every day. The

⁴⁷ Joanna Bourke, *Dismembering the Male. Men’s Bodies, Britain and the Great War* (London: Reaktion Books, 1996), 182.

⁴⁸ Library of Birmingham, L43.94, *Birmingham Reformatory 68th Annual Report*, 1921, 7.

grand total in Birmingham once postal deposits had been included in the count was £6,703,439. The first image, clearly posed for maximum impact, is of a small boy dressed in a sailor's outfit returning the salute of an army officer while handing his contribution to another soldier half hidden inside the tank that gave the week its name (figure 7). The second image from the album, which appears to have been taken at an event during the week from the tank or a nearby platform, is of a large crowd assembled in the civic square and all looking at the photographer as if wishing to see into the future. Two Union Jack flags hang above their heads and positioned at the front of the photograph are three Boy Scouts (figure 8).⁴⁹



Figure 7: Child saluting, Birmingham Tank Bank Album, 1918, LF 75.7/531718. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

⁴⁹ Library of Birmingham, LF75.7, Tank Bank Week Commemorative Album, 1918.



Figure 8: Crowd scene, Birmingham Tank Bank Album, 1918, LF 75.7/531718. Reproduced with the permission of the Library of Birmingham.

In this second photograph the central position of the scouts in the photograph is reflective of the organization's mobilization in the war effort.⁵⁰ Early in the war "Birmingham's Scout Army", as the *Weekly Mercury* put it, made itself useful in recruitment campaigns. Another photograph in the *Birmingham Gazette* on 27th August 1914 showed a Scout holding up a placard emblazoned with the challenge "I am too young to enlist. You are not". Later Scouts worked as bell-boys on trams, built huts for soldiers, worked for the Public Works Committee whitening street kerbs and lamp-posts in parks and helped with air raid precautions. Rollet has argued that "a whole "war culture" aimed at children" was created so that "they too could share in the national effort".⁵¹ It is certainly the case

⁵⁰ See, Kennedy, *The Children's War*, chapter 4, for a discussion of children in uniform.

⁵¹ Rollet, "The home and family life", 346.

as we can see from these and other photographs that they were part of visual propaganda campaigns, but how were children encouraged to participate in the “national effort” and to what extent did they internalize the values of the “war culture”?

SCHOOLS AT WAR

Many of the opportunities for children and young people to participate in the war effort were organized through schools and school log books enable the historian to get a glimpse of how the war intruded on their lives although the level of detail varies. At Clifton Road Boys School there is no evidence in the entries for 1914 and 1915 that the war was actually happening and the log book records the ‘normal’ rhythm of school life. In 1916 there are four entries: “Spent £2 in providing & sending eight parcels to our “Old Boys” now at the Front”; “Four more parcels sent to “Old Boys” at Front”; “Mr Whatmore leaves for military service”; and

Dispatched 22 more parcels containing scarf & cigarettes or socks and mittens [...] to old boys (soldiers & sailors) who have left this school since I took charge in July 1910. Great enthusiasm among present pupils & teachers.⁵²

The following year the death in action of Whatmore is recorded. “Boys and Teachers” also sent gifts of “Fruits, Eggs, Cocoa, Jam, Cakes, Cigarettes, etc. etc., to the wounded soldiers in the Queen’s Hospital, Birmingham”. The entries for 1918 are dominated by references to male teachers being absent at Medical Board examinations at the city’s Curzon Hall. The School closed early in May 1918 “on account of “maroons”” and in September boys visited “the Exhibition of Trades of wounded & recovered soldiers held at Town Hall”. Clifton Road, as with other local authority schools, was closed on the 11th and 12th of November due to the “cessation of hostilities”.⁵³

⁵² Library of Birmingham, S50/2/1, Clifton Road Boys School Log Book, 12 August.1916; 17 May 1916; 26 July 1916; 27 December 1916.

⁵³ Library of Birmingham, S50/2/1, Clifton Road Boys School Log Book, 11 October1917; 19 October1917; 11 March 1918; 9 May 1918; 16 May 1918; 17 May 1918; 12 September 1918.

Such brief and intermittent references to the war contrasts sharply with the entries for Dartmouth Street Boys School. The first reference to the war was on the 24th August 1914 and is cryptic, "School reopened this morning. All the staff present. War Conditions", and, presumably added later, in the margin is written, "The Great War".⁵⁴ This was followed, as already noted, by a series of references to local financial hardship and a sharp increase in the number of children needing free breakfasts. Between 1914 and 1919 the Head Teacher gave seven series of lectures to the boys. The lectures were accompanied by the reading of "Patriotic Poems". Over seventy lectures were given and ranged over such topics as "Patriotism (Empire)", "Colonial Gifts to the Motherland", the South African Rebellion, the Great Battle of Ypres, German Atrocities, Gas Attacks in the West, the Military Camp at Salonika, Compulsory Service, "The Waste of War (Young Lives)", German Propaganda, Education after the War, Entry of America into the War, "The Great Re-Union of the Anglo-Saxon Race", the sinking of hospital ships, London air raids, the Russian Revolution, Allied Air Development, Capture of Bagdad, Final Defeat of Submarine War, "The Great Lessons – Self-Forgetfulness and Unity", "Abdication of Kaiser. Failure of "Might is Right"" and "Hopes of Mankind in the League of Nations". Not surprisingly, pupils were praised by school inspectors in 1915 for their good knowledge of the history and geography of the war.⁵⁵ Letters from "Old Boys at the Front" were read to the school and were "productive of much good work".⁵⁶ The School was the site both of celebration and mourning. Cheers were given by the boys at a special assembly on the announcement that Private Arthur Vickers, a former pupil, was awarded the Victoria Cross and a half day's holiday was given when he visited the school. Press reports and photographs of the event were collected and displayed.⁵⁷ In 1916 a short service was held for the whole school in memory of the naval "Heroes lost in the North Sea battles" and in 1917 the Head Teacher recorded,

⁵⁴ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 24 August 1914.

⁵⁵ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 14-16 June 1915.

⁵⁶ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 4 February 1916.

⁵⁷ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 19 November 1915.

[...] it has been my painful duty to announce to the school the death in action of a number of old scholars: where possible recent letters have been read, and photographs of the school's dead heroes have been placed in the corridor.⁵⁸

The Head Teacher recorded his praise for the efforts of the boys in raising money for the war effort and listed the various funds:

Hospitals, Belgian Relief, Serbian Relief, Soldiers Huts (YMCA & Church Army), Kitchener and Lord Robert Memorials, Jack Cornwall Memorial Hospital, Barnardo Homes Empire Day, Overseas Clubs' Xmas Gifts, Old Scholar's (Soldiers Blinded) Gifts, Injured Horses.⁵⁹

Between August 1914 and June 1919 they collected over £50 for various war charities, a significant amount of fundraising which must have represented a considerable drain on most families' budgets. The end of the war was marked by the boys singing the National Anthem and giving "cheers for the flag". On Armistice Day 1919 a special assembly was organized that included "Hymns, Songs and suitable music", and an address by the Head Teacher "on the memory of the glorious Dead". Silent remembrance was observed and "Special Lessons on the Celebration and on the League of Nations were given to all classes, ending with the singing of the National Anthem".

There was certainly "great enthusiasm" amongst the pupils of Clifton Road but the Dartmouth Street Log Book reads almost as a record of memorialisation. Did children internalize the values associated with this culture? The school log books, like most education records, are silent on the question as the voices of children are absent. However, a report accidentally found while looking for images in the *Birmingham Illustrated Weekly Mercury* newspaper gives some clues. On the 13th November 1915 the newspaper ran a children's competition on the theme "What can the Little Ones do in War Time?", and half a crown was offered for the best letter. First prize was awarded to Irene Harrison age 13 from 145 Lady-

⁵⁸ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 9 June 1916; 28 September 1917.

⁵⁹ Library of Birmingham, S56/2/2, Dartmouth Street Boys School Log Book, 14 December 1917.

pool Road, Sparkbrook, one of six children of a widowed mother. Her winning entry was published on 20th November:

Denial is a great sacrifice, and it would bring a smile to many a soldier's face if he had a cigarette that was bought with our pennies that were saved each week instead of being squandered at the sweet shops. "Tommy" would treasure a scarf, a pair of gloves, knitted pair of socks or a helmet; he would think more of them if bought and knitted with our small hands, for every soldier has not a sweetheart, wife, or mother; lots of them, given the title of "The Lonely Soldier", never receive parcels from relations like their chums do when away from their home; the simple reason is because they have no friends or relations. Would not it be nice to feel that we have got a friend who is a big red-faced soldier?⁶⁰

A further selection of letters was published on 27th November, and like Irene the authors advocated duty and sacrifice. Stanley Eld, age 13, living at 69 Somerset Road, considered it to be:

absolutely necessary that we should be well equipped to take the fallen's places either in business, professional, or commercial careers [...] by just studying hard and keeping fit I am convinced we shall be doing our bit.

Mary Nicholls, age 10, of 147 Vicarage Road, Aston, advocated buying British and knitting for soldiers:

One of the first things I think little children should do is to make up their minds that they will not purchase anything made by Germans or Austrians, for by doing so they are helping the enemy. At the Vicarage-road School girls like myself are taking home wool to knit socks to send to our soldiers.

Harold Collins, age 13, of 48 Newport Road, Balsall Heath, suggested that "Some boys interested in wood-work could make picture frames and brackets which they could sell and give the proceeds to war funds",

⁶⁰ *The Birmingham Weekly Mercury*, 20 November 1915, 6.

whilst Albert J. Harris, of 31 Eton Road, Sparkbrook, thought girls had a particular role, presumably influenced by some of the recruiting posters which appeared at the time, he thought that girls should “help the recruiting sergeants by trying to persuade the “slackers” to enlist voluntarily while they have the chance”. Several of the child writers focused on Belgian refugees, Leslie A. Harris, age 12, of 141 Ladypool Road, Sparkbrook, argued that:

Most boys and girls could afford a halfpenny or a penny every week to help this excellent cause... When one thinks about it one realises that the Belgians deserve it, because if it had not been for their bravery and courage the Germans may have been pillaging England the same as they did in Belgium.⁶¹

CHILDREN DISPLACED BY WAR

The reference to Belgium Refugees offers a link to our two final photographs (figures 9 and 10). Published on New Year’s Day 1900 Ellen Key’s *Barnetsårhundrade* (later published in English as *The Century of the Child*) presented the wellbeing and universal rights of the child as the defining mission of the twentieth century.⁶² Writing almost a century later, John Berger commented that “Ours is the century of enforced travel [...] the century of disappearances. The century of people helplessly seeing others, who were close to them, disappear over the horizon”.⁶³ The two final photographs act as a bridge between these two writers as they are both of children displaced by war and taken for fundraising and promotional purposes. In neither image do the children look distressed and yet both groups of children were refugees who had been uprooted from all they knew and been displaced in history.

⁶¹ *The Birmingham Weekly Mercury*, 27 November 1915, 7. It is possible using the names and addresses of the letter writers to identify them and their schools through the city’s Education Census Record Books. While it was possible to locate the schools, the log books are only available for one of the schools, Vicarage Road Girls School, and there is no mention of the competition, see Library of Birmingham, S124/2/2, Vicarage Road Girls School, 1897-1936. See also, *The World War and Personal Expressions by Children: 150 German School Essays (1915)*, British Library www.bl.uk/world-war-one/articles/childrens-experiences-of-world-war-one.

⁶² Ellen Key, *The Century of the Child* (New York: G. P. Putnam, 1909).

⁶³ John Berger, *Keeping a Rendezvous* (London: Granta Books, 1992), 12.



Figure 9: Serbian boys in Birmingham, *Bournville Works Magazine*, August 1916, p. 222. Reproduced with the permission of the Cadbury Archive, Mondelēz International.



Figure 10: Girls from Vienna with George and Elizabeth Cadbury, 1921, Library of Birmingham MS 466/8/53. Reproduced with the permission of the Cadbury Archive, Mondelēz International.

Brazier and Sanford devote a chapter of *Birmingham and the Great War 1914-1919* to Belgian and Serbian Exiles. The Belgian refugee story is better known because of its scale, its association with the beginning of the war and its use in British anti-German propaganda. Birmingham was one of the cities which in 1916 exhibited in its art gallery Louis Raemaker's cartoon depictions of German war atrocities in Belgium and Raemaker had earlier visited the city in 1915.⁶⁴ The Serbian refugee story is less well known. The caption under figure 9 tells us that the boys are from Serbia, that they are being cared for by J. Douglas Maynard and his wife Adelizaat Serbia House, Selly Oak, and that the home was controlled by a "a committee of local ladies and gentlemen".

The two adults in the photograph are identified as Maynard and "Mr [Alan] Geale, who is acting as scoutmaster". The image was reproduced both in the *Weekly Mercury* and the *Bournville Works Magazine*. The works in the magazine title refers to the Cadbury family's chocolate factory, which was located in the Birmingham suburb of Bournville.⁶⁵

Brazier and Sandford only devote two pages to the Serbian refugees compared to ten pages on the Belgians in Birmingham. Nevertheless, they add details to what we can see in the photograph. 25 boys aged between 10 and 14 arrived in Selly Oak in early 1916 and many of them "were still suffering from the effects of exposure and semi-starvation" following the retreat across the Albanian mountains. While at Serbia House their education was funded by the Serbian Relief Fund, one of the war charities supported by the pupils at Dartmouth Street Boys School. The older boys "through the medium of scouting" were trained in leadership responsibilities and passed and enforced hostel rules. The hostel was administered by local Quakers—Elizabeth Cadbury chaired the committee, W.A. Albright was treasurer.⁶⁶ In addition, to this information there is an account in Elizabeth Cadbury's family journal letter of the boys arrival at the hostel on Saturday 20th May 1916 with their Serbian schoolmaster

⁶⁴ *The Birmingham Post*, 29 November 1915 and 27 October 1916. For a discussion of Raemaker's cartoons and their impact, see Sue Malvern, *Modern Art, Britain and the Great War* (New Haven: Yale University Press, 2004).

⁶⁵ *The Birmingham Weekly Mercury*, 1 July 1916; Library of Birmingham, L66.53, *Bournville Works Magazine*, 1916.

⁶⁶ Brazier and Sanford, *Birmingham and the Great War*, 317-18.

when they were met by a band of Birmingham Boy Scouts and “marched up to the house with flags flying”⁶⁷ The boys returned home in 1919.

The two photographs are linked both by place and people. On 29 October 1920, 18 girls from Vienna arrived in Bournville where they lived with local families for a year. Here we can see the girls with George and Elizabeth Cadbury who contributed 15 shillings weekly for the maintenance of each child.⁶⁸ The Quaker paper *The Friend* reported their arrival describing them as

sweet-looking children of from 8 to 12 years of age [who] all appeared to be very happy as they trooped into the Infants’ School, many of them carrying all their possessions in a small bundle on their backs.⁶⁹

The article goes on to describe their efforts to learn English and the reaction of their hosts in Bournville, closing with the reminder to its readers that “tens of thousands of little children” in Austria “will probably suffer for life through the lack of food”. The girls’ return to Vienna on 2 September 1921 was similarly reported in *The Friend*; the article describes how the children and their foster parents clung to each other weeping and contrasted the appearance of the “healthy, plump looking” children, “well clothed and well cared for”, with the “thin emaciated and badly clothed” children who had arrived a year earlier.⁷⁰

The difference between these two groups of children was that the girls were the “children of enemies”. They had escaped from a city of suffering following the Allied blockade. There is a further link between the two images. They are both a product of the international humanitarian relief movement; a movement which brought to Birmingham (amongst other cities) an exhibition of children’s art in the early 1920s, including artwork from both Serbia and Vienna. The exhibition was aimed at raising money for child relief in Vienna, performed by the Save the Children Fund recently founded by Eglantyne Jebb and her sister Doorothy Buxton, and was accompanied by a series of publications written by Francesca Wilson, a former relief work-

⁶⁷ Library of Birmingham, MS 466/1/1/15/3/13.

⁶⁸ Library of Birmingham, L66.53, *Bournville Works Magazine*, November 1921, 283.

⁶⁹ *The Friend*, 19 November 1920, 743.

⁷⁰ *The Friend*, 16 September 1921, 613.

er in Serbia who was working with the Quaker Mission in Vienna.⁷¹ The publications were illustrated with examples of the children's artwork, and in one of her pamphlets Wilson touched on the psychological dimension of the artwork and its reflection of the effect of war and its aftermath on the children.⁷² None of the children in either photograph look distressed and yet both groups of children had been displaced by war, uprooted from their home and separated from their history. Their stories physically and emotionally give real meaning to Jebb's observation that "Every war, just or unjust, is a war against the child". Jebb saw no distinction between the children of allies and enemies: "all children were innocent and deserved assistance".⁷³ Wilson later wrote a biography of Jebb.⁷⁴ Finally, refugee stories are also powerful reminders that the "local", as Doreen Massey has emphasized is always a product in part of "global forces".⁷⁵

CONCLUSION

It is self-evident from the image led account presented above that "the logic of total war disrupted the routines, formalities, and procedures that had previously provided the rhythm of educational life" in Birmingham schools.⁷⁶ Schools were sites of patriotism where children contributed to "war work" by collecting for charities and war savings and engaged in activities to honour and memorialize the sacrifice of adults. Nevertheless, schools still continued to function as sites of organised learning. Just as the rhythms of educational life in Birmingham were disrupted by the war so too were those associated with family life and home, Birmingham families endured economic and emotional hardships. However, Catherine Rollet has pointed to the difficulties associated particularly with trying to uncover the emotional experiences of children with fathers at the front and cautioned that "in the case of children, historians need to be

⁷¹ Siân Roberts, "Exhibiting children at Risk: Child Art, International Exhibitions and Save the Children Fund, 1919-1923", *Paedagogica Historica*, 45, no. 1&2 (2009): 171-90.

⁷² See Siân Roberts, *Place, Life Histories and the Politics of Relief: Episodes in the Life of Francesca Wilson, Humanitarian Educator Activist*. Unpublished PhD thesis, University of Birmingham 2010, chapter 2.

⁷³ Roberts, "Exhibiting children at Risk", 172.

⁷⁴ Francesca Wilson, *Rebel Daughter of a Country House: The Life of Eglantyne Jebb, Founder of Save the Children Fund* (London: George Allen and Unwin, 1967).

⁷⁵ Doreen Massey, "Places and their Pasts", *History Workshop Journal*, 39 (1995), 183.

⁷⁶ Stefan Goebel, "Schools", in Winter and Robert (eds.) *Capital Cities at War*, 232.

even more diffident". There is she argues "very little direct material, some drawings and school essays, letters, personal diaries written by the older children and then autobiographies—but these recreate experience of war after the event".⁷⁷ This warning could also be employed when talking of the experiences of refugee children.

Children were used, whether knowingly or not, as instruments of adult persuasion and propaganda. This is clearly demonstrated by the images we have identified which were in circulation in local newspapers. Patriotic events employed children as key social actors and photographs were circulated which captured these moments. In these photographs we see the past but in the majority of cases the faces of the children remain unknown. Nevertheless, the photographs reveal the social world of which they are a part and we can witness their connections to the wider social narratives of both community and nation. The photographs we located and used did open up lines of enquiry and enabled connections to be made with other images, but also with written archives. It may be the case that these lines of enquiry and record linkages would have occurred anyway if we had not chosen to place the visual at the centre of our investigations, even so, the photographic evidence of children at war has taken our gaze beyond the institutional sites of school and home that are so often assessed by historians of childhood. As Kim Rasmussen observed, "places for children" are only seldom the same as "children's places".⁷⁸ The photographs used in this paper, and many of the others found in the archive, point to the significance in children's lives of public spaces. These were spaces of performance and spectacle where children gathered to witness the mobilization and departure of men going to war. They were also spaces where the sounds and sights of childhood changed. They were spaces where children experienced both a "complex of representations" and the "circulation of representations", the effects of the one "always articulating into and re-working the other".⁷⁹ Men in uniform, some wounded or mutilated, were ever present on the street. The street was a place of flag days and other campaigns to raise funds.

⁷⁷ Rollet, "The home and family life", 345.

⁷⁸ Kim Rasmussen, "Places For Children - Children's Places", *Childhood*, 11 February 2004, 156-66.

⁷⁹ John Tagg, "The Discontinuous City: Picturing and the Discursive Field", in *Visual Culture: Images and Interpretations*, eds. Norman Bryson, Michael Ann Holly and Keith Moset (London: Wesleyan University Press, 1994), 85.

Street advertising covered the walls and temporary hoardings of the city but the content and language was different. Patriotic symbolism and legal notices visually testified that the city was at war. Maroons became a feature of the city soundscape, and children were able to see and touch the new mechanical weapons of destruction. Cinemas showed images of war and patriotism, music halls interspersed comic turns with one act plays about the war. If children could not see them, they would know of them through overheard adult conversations. The night, which before the war was turned into day through illumination, returned to semi-darkness because of fear of aerial attacks; attacks which brought the noise of war into public and private spaces. All these sensory experiences became strands in the fabric of children's identity in wartime Birmingham.

What was the legacy of experiences such as these? The social and psychological results of the "war to end all wars" was profound. It not only affected how people thought about the future, but also their view of the child as part of that future. John Thorne has pointed to the period after the "Grande Guerre" as being one of "cultural demobilisation", a turning away from the culture of war.⁸⁰ The Declaration of the Rights of the Child drafted by Jebb and approved by the League of Nations in September 1923 was one element in this process.⁸¹ It was universal, without any distinction on the basis of nationality, "race", or religion. Children assumed "unprecedented importance" with the 1920s being hailed as the Children's Decade.⁸² The wellbeing of the body and the mind of the child became the focus of professional study.⁸³ The extent to which these concerns were linked to the emotional impact of the culture of war on children rather than the product of idealism and humanitarianism in the face unprecedented loss of life and suffering remains unproven. Cabanes has recently cautioned about "overestimating the extent to which children's psychological wounds were actually taken into consideration in the wake of the Great War" and instead points

⁸⁰ John Horne, "Démobilisations culturelles après la Grande Guerre", in *14-18, Aujourd'hui, Today, Heute* (Paris: Éditions Noésis, 1998), 45-53.

⁸¹ See Edward Fuller, *The Right of the Child. A Chapter in Social History* (Boston: Beacon Press, 1951); Wilson, *Rebel Daughter of a Country House*.

⁸² Alice Boardman Smuts, *Science in the Service of Children 1893-1935* (New Haven: Yale University Press, 2006), 139.

⁸³ Boardman Smuts, *Science in the Service of Children 1893-1935*. See also John Stewart, *Child Guidance in Britain, 1918-1955: The Dangerous Age of Childhood* (London: Pickering & Chatto, 2013).

to the Second World War as marking the emergence of such concerns. However, he also points out that the history of the 1920s "remains significantly underdeveloped in contrast to the large amount of scholarly work devoted to the First World War and the 1930s".⁸⁴

The photographs used in this paper animated our gaze, but as with all evidence there are problems with regard to use. Photography as Hans Belting has noted "is a medium between two gazes". What is captured in a photograph is a product of the gaze of the photographer which is then transferred "onto our gaze when we stand before the finished picture".⁸⁵ Meaning therefore cannot be understood without taking into account the context and issues which come into play at the time the photograph was taken. Similarly, if the context in which we view these images changes so too can the meaning we take from them and also their emotional impact. The meaning of a photograph like that of any other entity is "inevitably subject to cultural definition".⁸⁶ Therefore, it is necessary in the case of these images, as with those of Charles Lansiaux, to take into account the effect of viewing them through the lens of both commemoration and academic engagement.

This paper began with a discussion of an exhibition of documentary photography produced during a period of conflict which fundamentally changed the world. The Tate in 2007 curated a survey exhibition of photographing Britain. In the accompanying exhibition book the curators Val Williams and Susan Bright wrote:

When an anonymous photographer documented a group of maimed servicemen before and after the fitting of new limbs, the importance of photography at the home front emerged as immense. The sense of nationhood, which had been so prominent in the golden summer that preceded it, was challenged and damaged. Like photography, it would never be the same again.⁸⁷ ■

⁸⁴ Bruno Cabanes, *The Great War and the Origins of Humanitarianism 1918-1924* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 8.

⁸⁵ Hans Belting, *An Anthropology of Images* (Princeton: Princeton University Press, 2011), 154.

⁸⁶ Allan Sekula, *Photography against the Grain. Essays and Photo Works, 1973-1983* (Halifax, Nova Scotia: Nova Scotia College of Art and Design, 1984), 3.

⁸⁷ Val Williams and Susan Bright, *How We Are. Photographing Britain from the 1840s to the present* (London: Tate Publishing, 2007), 65.

Notes on contributors

IAN GROSVENOR is professor of Urban Educational History at the University of Birmingham, England and has responsibility for City and Cultural Liaison. Books include, *Assimilating Identities. Racism and Education in Post 1945 Britain* (1997), *Silences and Images. The Social History of the Classroom* (1999) with Martin Lawn and Kate Rousmaniere, *The School I'd Like* (2003), *School* (2008) and *The School I'd Revisited* (2015) all with Catherine Burke, *Materialities of Schooling* (2005) with Martin Lawn, *Children and Youth at Risk* (2009) with Christine Mayer and Ingrid Lohmann, the *Black Box of Schooling* (2011) with Sjaak Braster and Maria del Mar del Pozo Andres and *Making Education: Governance by Design* (2018) with Lisa Rasmussen. He is Director of the Voices of War and Peace First World War Engagement Centre and is a Fellow of the Royal Historical Society.

SIÂN ROBERTS is a lecturer in the Department of Education and Social Justice at the School of Education, University of Birmingham, England. Her research interests include educational humanitarian interventions by British Quaker women, refugee educationalists who arrived in the UK in the first half of the twentieth century, and educational interventions with children and young people in contexts of war or displacement. Siân has published a number of articles on these issues, and is also a member of the Executive Committee of the History of Education Society UK.

REFERENCES

- AUDOIN-ROUZEAU, Stephane. «Children and primary schools of France, 1914-18». En *State, society and mobilization in Europe, during the First World War*, editado por John Horne, 39-52. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- BAILEY, Victor. *Delinquency and citizenship: Reclaiming the young offender, 1914-1948*. Oxford: Clarendon Press, 1987.
- BANKS, Marcus. «Visual Methods in Social Research». *Social Research Update* 11 (1995).
- BECKER, Howard. «Do photographs tell the truth?». En *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, editado por Thomas Cook and Charles Reichardt. London: Sage, 1979.
- BELTING, Hans. *An Anthropology of Images*. Princeton: Princeton University Press, 2011.

- BERGER, John. *Keeping a Rendezvous*. London: Granta Books, 1992.
- BOARDMAN SMUTS, Alice. *Science in the Service of Children 1893-1935*. New Haven: Yale University Press, 2006.
- BOURKE, Joanna. *Dismembering the Male. Men's Bodies, Britain and the Great War*. London: Reaktion Books, 1996.
- BRAZIER, Reginald H. and Ernest SANFORD. *Birmingham and the Great War 1914-1919*. Birmingham: Cornish Brothers, 1921.
- BRITISH Library. «The World War and Personal Expressions by Children: 150 German School Essays». 1915. www.bl.uk/world-war-one/articles/childrens-experiences-of-world-war-one.
- CABANES, Bruno. *The Great War and the Origins of Humanitarianism 1918-1924*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- CALLISTER, Sandy. «Picturing Loss: Family, Photographs and the Great War». *The Round Table. The Commonwealth Journal of International Affairs* 96, no. 393 (2007): 663-678.
- CLARKE, Graham. *The Photograph*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- DAS, Santanu. *Touch and Intimacy in First World War Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- EDWARDS, Elizabeth. «“Little Theatres of Self” . Thinking about the Social». En *We are the People. Postcards from the Collection of Tom*, editado por James Fenton, Elizabeth Edwards and Tom Phillips, 29-31. London: National Portrait Gallery, 2004.
- EDWARDS, Elizabeth. «Entangled Documents: Visualised Histories». En *Susan Meiselas: In History*, editado por Kristen Lubben, 330-341. Gottingen: Steidl, 2008.
- FULLER, Edward. *The Right of the Child. A Chapter in Social History*. Boston: Beacon Press, 1951.
- GOEBEL, Stefan. «Schools». En *Capital Cities at War. Paris, London, Berlin 1914-1919. Volume 2: A Cultural History*, editado por Jay Winter and Jean Louis Robert, 188-235. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- GROSVENOR, Ian and Kate ROUSMANIERE. «El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IV, no. 8 (2016): 231-53.
- GROSVENOR, Ian. «On Visualising Past Classrooms». En *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, editado por Ian Grosvenor, Martin Lawn and Kate Rousmaniere, 83-104. New York: Peter Lang, 1999.
- HORNE, John. «*Démobilisations culturelles après la Grande Guerre*». En *14-18, Aujourd'hui, Today, Heute*, 45-53. Paris: Éditions Noésis, 1998.
- JORDANOVA, Ludmilla. «Approaching Visual Methodologies». En *Research Methods for History*, editado por Simon Gunn and Lucy Faire, 30-47. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

- JORDANOVA, Ludmilla. *The Look of the Past. Visual and Material Evidence in Historical Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- KENNEDY, Rosie. *The Children's War: Britain, 1914-1918*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- KEY, Ellen. *The Century of the Child*. New York: G. P. Putnam, 1909.
- LINKMAN, Audry and Caroline WARHURST. *Family Albums*. Manchester: Manchester Studies, 1982.
- MALVERN, Sue. *Modern Art, Britain and the Great War*. New Haven: Yale University Press, 2004.
- MASSEY, Doreen. «Places and their Pasts». *History Workshop Journal* 39 (1995): 182-192.
- METTEAU, Marie-Brigitte (ed.). *Paris 14-18, la guerre au quotidien. Photographies de Charles Lansiaux*. Paris: Bibliothèques de la Ville de Paris, 2014.
- MOELLER, Susan. *Shooting War: Photography and the American Experience of Combat*. New York: Basic Books, 1990.
- NEWBURY, Darren. *Defiant Images: Photography and Apartheid South Africa*. Pretoria: University of South Africa Press, 2009.
- RASMUSSEN, Kim. «Places For Children – Children's Places». *Childhood* 11 February (2004): 156-66.
- ROBERTS, Siân. «Exhibiting children at Risk: Child Art, International Exhibitions and Save the Children Fund, 1919-1923». *Paedagogica Historica* 45, no. 1-2 (2009): 171-90.
- ROBERTS, Siân. «Place, Life Histories and the Politics of Relief: Episodes in the Life of Francesca Wilson, Humanitarian Educator Activist'. Unpublished PhD thesis, University of Birmingham, 2010.
- ROBERTS, Siân. *Birmingham: Remembering 1914-18*. Stroud: The History Press, 2014.
- ROLLET, Catherine. «The home and family life». En *Capital Cities at War. Paris, London, Berlin 1914-1919. Volume 2: A Cultural History*, editado por Jay Winter and Jean Louis Robert, 315-354. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ROPER, Michael. *The Secret Battle. Emotional Survival in the Great War*. Manchester: Manchester University Press, 2009.
- SCOTT, John. *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. London: Polity, 1990.
- SEKULA, Allan. *Photography against the Grain. Essays and Photo Works, 1973-1983*. Halifax, Nova Scotia: Nova Scotia College of Art and Design, 1984.
- SIEGEL, Mona L. *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- STEWART, John. *Child Guidance in Britain, 1918-1955: The Dangerous Age of Childhood*. London: Pickering & Chatto, 2013.

- TAGG, John. «The Discontinuous City: Picturing and the Discursive Field». En *Visual Culture: Images and interpretations*, editado por Norman Bryson, Michael Ann Holly and Keith Moset, 83-103. London: Wesleyan University Press, 1994.
- TINKLER, Penny. *Using Photographs in Social and Historical Research*. London: Sage, 2013.
- WHITE, Jerry. *Zeppelin Nights. London in the First World War*. London: Bodley Head, 2014.
- WILLIAMS, Val and Susan BRIGHT. *How We Are. Photographing Britain from the 1840s to the present*. London: Tate Publishing, 2007.
- WILSON, Francesca. *Rebel Daughter of a Country House: The Life of Eglantyne Jebb, Founder of Save the Children Fund*. London: George Allen and Unwin, 1967.

“INVISIBLE SCHOOLS”. THE PUBLIC IMAGE OF RURAL SCHOOLS IN SOUTHERN ITALY IN PHOTOGRAPHIC INQUIRIES AND PHOTO-REPORTAGES (1925-55)*

*“Escuelas invisibles”. La imagen pública
de las escuelas rurales en el sur de Italia en las encuestas
fotográficas y foto-reportajes (1925-1955)*

Juri Meda[&]

Reception date: 22/06/2017 • Acceptation date: 30/08/2017

Abstract. The dissemination of a particular public image of rural schools—ever since the poorest and most disadvantaged schools— has frequently been used by the ruling classes and / or political parties to document the rate of modernity and/or backwardness of the national school system, depending on the respective propaganda needs. Moving from the first photographic surveys conducted in Southern Italy in 1920s by the associations engaged in the socio-economic integration of the South into the Unitary State to get to the photo reportages published in some magazines in the 1950s, the article analyses in depth the manipulation of the public image of these particular schools as it emerges by the circulation of such photographs on daily newspapers and magazines, which reveals its propagandistic use over time.

* I would like to thank Andrea Greco for the initial input that triggered my interest in exploring this topic and to Maddalena Cerletti (Archive of the Museo di Fotografia Contemporanea in Cinisello Balsamo), Elena Piccini (Fototeca Storica Nazionale Ando Gilardi in Milan), Roberto Lanzarini (Library of the Istituto Parri Emilia-Romagna in Bologna) and Anna Maria Stratta (Historical Archive of the Municipality of Turin) for their kindness in helping me to find and digitalise the photographs I have used to illustrate this article. The article, originally written in Italian, has been translated by Stephen Tobin. The article has been published within the framework of the project “Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900-1970) (EDU2014-52498-C2-1-P), funded as part of the State Programme to Promote Excellence in Scientific and Technical Research, State Sub-Programme for Knowledge Generation, within the context of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2015-2017 of the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness.

[&] University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism. Piazzale Luigi Bertelli (Contrada Vallebona) – 62100 Macerata (MC). Italy. juri.meda@unimc.it

How to cite this article: Meda, Juri. «“Invisible schools”. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 347-396.

Keywords: History of education; History of photography; Rural school; Social perception; Collective representation; Political propaganda

Resumen. *La difusión de una determinada imagen pública de las escuelas rurales —desde siempre las escuelas más pobres y desfavorecidas— ha sido utilizada frecuentemente por las clases dirigentes y/o los partidos políticos de la oposición para documentar la tasa de modernización y/o de atraso del sistema educativo nacional, de acuerdo con las respectivas necesidades propagandísticas. El artículo —moviéndose entre las primeras encuestas fotográficas realizadas en las regiones del Sur de Italia por asociaciones meridionalistas en los años 20 y los reportajes fotoperiodísticos publicados en algunas revistas en los años 50, pasando por la cesura fascista— pretende estudiar las alteraciones de la imagen pública de este tipo particular de escuelas comprobables en Italia en el período de tiempo indicado a través del análisis de fotografías escolares publicadas en periódicos diarios y revistas, centrándose en el uso propagandístico que de las mismas se hizo a lo largo de treinta años.*

Palabras clave: Historia de la educación; Historia de la fotografía; Escuela rural; Percepción social; Representación colectiva; Propaganda política

INTRODUCTION

The use of images, and in particular of photography, in the context of the history of education began to acquire currency in the international historiographical debate in the year 2000.¹ There is little point in my engaging, in the introduction to this work, in a methodological reflection on the use of images as sources for the history of education, outlining their potential while at the same time taking the precaution of pointing to the possible risks involved in their use. As an old Latin motto puts it: *excusatio non petita, accusatio manifesta*. Numerous scholars having scrupulously examined the issue in recent years, suffice it for me to refer the reader to their excellent work.² Yet I feel that the crucial point is not

¹ I am basically referring here to the following works: Ian Grosvenor, "On Visualizing Past Classrooms", in *Silences and Images: the Social History of the Classroom*, ed. Ian Grosvenor, Martin Lawn and Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999), 83-104; António Nóvoa, "Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th Century)", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* xxxvi, no. 1 (2000): 20-52 (the article is part of a monographic edition on "The Challenge of the Visual", ed. Marc Depaepe and Bregt Henkens); Kate Rousmaniere, "Questioning the Visual in the History of Education", *History of Education: Journal of the History of Education Society* xxx, no. 2 (2001): 109-111.

² See esp.: María del Mar del Pozo Andrés, "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", *Historia de la Educación* 25 (2006):

how these particular sources should be used so much as *what* they tell us and thus *what* they can help us to understand. In short, as I see it, the crux of the matter is heuristic in nature. This is the element around which certain Belgian scholars built an essay published in 2005. Taking issue with an article published by the American sociologist Eric Margolis several years earlier,³ they wondered whether photographic sources could reveal anything regarding the history of school culture and educational practice that traditional sources were not already in a position to disclose.⁴ In particular, in one of the more cogent passages in their work they say:

There is nothing to prove that the analysis of these photographs provides him with new insights. Of course it does, he argues: "From a critical perspective, class pictures can be viewed as a historical record of certain elements of the hidden curriculum", he writes. But is it a "record" or an "illustration"? You can see in those photographs that everything is neat and ordered and you conclude that the people liked order. They liked order in presentation, and in their pupils, they liked neat rows of desks, wall charts that were hanging straight, clean floors. They did not like pupils fighting, wall charts hanging upside down and stained books with loose and dog-eared pages, flung on the floor. All of this is true, and if such scenes occurred they were hard on the pupils, but this was not the way the school wished to present itself to the outside world. But we have known this for a long time. We do not need a pile of old photographs to tell us that.⁵

291-315; Sjaak Braster, "How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985", *Educació i Història: revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 123-148; María del Mar del Pozo Andrés and Teresa Rabazas Romero, "Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar", *Revista de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.

³ Eric Margolis, "Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography", *Visual Sociology* 14 (1999): 7-38.

⁴ Karl Catteeuw *et al.*, "Filming the Black Box: Primary Schools on Film Belgium (1880-1960)", in *Visual History: Images of Education*, ed. Ulrike Mietzner, Kevin Myers and Nick Peim (Oxford: Peter Lang: 2005), 203-231.

⁵ Catteeuw, "Filming the Black Box", 213.

The question the authors ask —i.e. whether photography may be considered a true source for the history of education or whether it should not rather be used more modestly, if effectively, as a source of illustration to accompany articles and essays on that history— can easily be answered if we explore the crucial work done on this topic by historian Peter Burke,⁶ or more specifically, the tough criticism of the iconophobic stance enshrined in the essay published in “Visual History: Images of Education” and formulated by María del Mar del Pozo Andrés in an article published in the Spanish journal *Historia de la Educación*, in 2006.⁷

This, because the real issue here is not whether photography may be considered a genuine historical source but the extent to which it may be of real use to the historian.⁸ If we call a “source” any object from which the historian, through the application of his own interpretative criteria, can glean information useful for increasing his knowledge and appreciation of a given historical phenomenon, then we have to ask ourselves what additional information these sources can offer compared to their more traditional counterparts, supplementing rather than replacing them.⁹ Questioning the initial indications supplied by Margolis, but also by Grosvenor and Nóvoa, the Belgian scholars pursue their analysis by noting how photographs can be used in the context of research into the history of education in order to study the “visual aspects of the reality of teaching and education” and how “the value of visual source is as part of the historical education reality and not as a representation of it and this value should encourage interest in two particular spheres, the image as a medium of education and teaching, and the pedagogical gaze”.¹⁰

Thus Catteeuw, Dams, Depaepe and Simon contend that visual sources with heuristic potential consist basically in image-based learn-

⁶ Peter Burke, *Eyewitnessing: the use of images as historical evidence* (London: Reaktion Books, 2001).

⁷ del Pozo Andrés, “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”, 295.

⁸ Braster, “How (un-)useful are images for understanding histories of education?”, 123.

⁹ In this connection, Catteeuw and the others stress in their essay that: “In passing, we should comment that this kind of history of school photography cannot be written solely on the basis of photographs. We would need much more information about the circumstances of the scene, the extent to which the school was involved in the setting”. Catteeuw, “Filming the Black Box”, 220-221.

¹⁰ Catteeuw, “Filming the Black Box”, 229.

ing devices (for instance wall boards, and so forth),¹¹ while photographs cannot be used either to study the evolutionary development of real educational practices conducted in class on a daily basis because they provide an excessively small sample in terms of quantity and quality,¹² or to produce unuseful analyses of the portrayal of education and teaching in pictures.¹³

While admitting that the use of photographs to define real educational practices may lead to risky interpretations, and while agreeing that studies should be based on a broad and multi-faceted corpus of sources not restricted solely to those that are image-based but open also to traditional sources (which is always a good thing in historiography anyway), a number of perceptive studies in recent years have shown that photographs, prints, engravings and paintings can be effectively used as sources for the history of education,¹⁴ demonstrating that any fragile results are a product not of the use of images but of the greater or lesser historiographical expertise of the scholar handling those images.

The conclusions reached by the Belgian scholars, however, are partial also on another count. Their contention that it serves no purpose to analyse the depiction of education in images is based on a restrictive interpretation of the scope of the history of education which has not been fully superseded even today. This approach would argue that the history of education is confined to the study of the school as an

¹¹ It is by no means my intention to play down the heuristic potential of this historiographical study, which has been admirably highlighted, for example, by Jeremy Howard, Catherine Burke and Peter Cunningham, *The Decorated School: Essays on Visual Culture of Schooling* (London: Black Dog Publishing, 2013).

¹² Catteeuw, "Filming the Black Box", 229 ("The source material is too limited in its content and number to be a representation of reality and can only really be used as a complement to the textual sources with which it has to be interpreted").

¹³ In connection with this aspect, the text refers specifically to Nóvoa, "Ways of Saying, Ways of Seeing".

¹⁴ *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*, ed. Sjaak Braster, Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés (Brussels: Peter Lang, 2011), especially the essays in the first part "Images and Representations of Classrooms" (21-77); Jeroen J.H. Dekker, "Images as Representations: Visual Sources on Education and Childhood in the Past", *Paedagogica Historica* LI, no. 6 (2015): 702-715; María del Mar del Pozo Andrés and Sjaak Braster, "Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education", in *School Memories: New Trends in the History of Education*, ed. Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda and Antonio Viñao (Cham: Springer, 2017), 11-27.

institution and as the home of educational practice and pedagogical experimentation, and that there is no place in it for exploring the ways in which the school has been symbolically depicted over time or the development of society's perception of education and teaching, as indicators for understanding the overall cultural dimension of this complex historical phenomenon. This approach is obviously at odds with what António Nóvoa had intuited in his article published in 2000 (and criticised, of course, by Catteeuw, Dams, Depaepe and Simon), in which he pointed to the possibility of using images to study the development of the public image of teaching between the 19th and 20th centuries. In that connection Nóvoa writes:

In underlining the idea of public images, I intend to understand the game of social mirrors that marks the teaching profession in an epoch of strong social beliefs and convictions on the idea of school as a central institution for progress and citizenship. Here the conflict between opposing images of teachers and the relationships they provoke both inside and outside the profession becomes more obvious.¹⁵

The Portuguese historian's remark —its innovative importance misunderstood— helped considerably to expand the heuristic spectrum of the history of education in the sense of a historic process rather than as a simple historical source, inasmuch as it prompted scholars not to analyse the school of the past only “from the inside” (in other words, as schools really were, or at least, as they made themselves out to be), but also “from the outside” (in other words, as they were perceived by the ruling classes and by civil society as a whole), in order to develop a broader vision of this historical phenomenon.¹⁶ Thus school was not simply an institution or a venue for didactic practice and pedagogical experimentation, it was also a category of the imagination whose imaginary depiction did not necessarily reflect what school really was at any given moment; rather, it reflected the perception of the school harboured by a given social group, or indeed by society as a whole. But Nóvoa went even

¹⁵ Nóvoa, “Ways of Saying, Ways of Seeing”, 24.

¹⁶ See Juri Meda and Antonio Viñao, “School Memory: Historiographic Balance and Heuristic Perspectives”, in *School Memories*, 5.

further, pointing out that the historical importance of images was borne out "by this traffic between individual and collective beliefs, social and cultural representations, memoirs and imagination".¹⁷ This same "traffic" —or what I would call "osmosis"— was to occupy pride of place in the historiographical reflection contained in the introduction to the volume *School Memories: New Trends in the History of Education*, in which education historians are urged to explore the depiction of self-provided by teachers and students in their personal memories and the depiction of education and teaching painted over the years by the culture industry and the media, in addition to the depiction propounded by government institutions in the context of official commemorations in obedience to a specific memory-shaping policy.¹⁸

THE PUBLIC IMAGE OF THE SCHOOL

This paper sets out to analyse the development of the public image of rural schools¹⁹ in southern Italy between the Fascist era and the post-war period through the study of photographic inquiries and photojournalism. There are two basic reasons behind the choice of this specific topic for study: first of all, the realisation that "photo-documents" are far more relevant from a heuristic standpoint than "photo-monuments" or, to paraphrase a famous definition coined by Jacques Le Goff,²⁰ photographs taken to ensure that the memory of a given event is handed down to posterity (souvenir photographs, portrait photographs and so on); second, the adoption of the interpretative category of the school as a "metaphor of modernity".

¹⁷ The many links existing between images, the imagination and the collective memory in relation to the school past were to be highlighted several years later in Sara González Gómez and Francisca Comas Rubí, "Fotografía y construcción de la memoria escolar", *History of Education & Children's Literature* XI, no.1 (2016): 215-236.

¹⁸ See Meda and Viñao, "School Memory", 2-3.

¹⁹ For a history of the rural school in Italy in general, see Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo* (Macerata: EUM, 2015); especially in connection with rural school building, Valeria Viola, "The School House. History and Evolution of the Urban and Rural School Building in Italy during the Fascism", in *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, ed. Paulí Dávila Balseira and Luis María Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 377-389; Valeria Miceli and Valeria Viola, "'A scuola meglio che a casa'. L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista: primi risultati di uno scavo documentario". *Rivista di Storia dell'Educazione* 2 (2016): 83-88.

²⁰ See Jacques Le Goff, "Documento/monumento", *Enciclopedia* (Torino: Einaudi 1978), vol. V, 38-43.

While the “photo-monuments” is generally intended for private use, “photo-documents” are more typically earmarked for public use. The chief function assigned to the traditional portrait photograph taken on the first day of school or the class photograph taken at the end of the school year is to provide the individuals portrayed and their families with a “memory of childhood”. Photographs taken inside or outside a school building in the course of its construction or official opening, on the other hand, are designed to record the final result of an operation commissioned by a local authority or private association in favour of public education; by the same token, photographs of schools and of the educational activities being played out in them taken in the context of photographic inquiries or of photojournalism and subsequently published in books, newspapers or other media, can be used either to enhance the educational achievements of a given political regime (for obvious propaganda purposes) or to deplore the serious state of neglect of schools in a given area (for equally obvious ideological purposes).

This latter kind of “photo-document” is known as a “photo-propaganda” or “photo-denounce” according to the purpose its public dissemination aims to achieve, whether celebratory or accusatory. Setting out to analyse the evolution of the public image of rural schools over a period of time marked by strong social and political tension, I felt that the adoption of this latter type of “photo-document” would be particularly appropriate. Initially I had thought of using as my sources the photographs in the historical photo archive of the Centro Didattico Nazionale (National Education Centre) in Florence, now held by the historical archive of the Istituto Nazionale per la Documentazione, l’Innovazione e la Ricerca Educativa in Florence, which is the vastest and most varied public collection of photographs relating to schools and education in Italy.²¹ Yet no sooner had I begun to dig into the archive than I instantly realised that the photographs it contained were almost all instances of “photo-propaganda” recording the school programme promoted by the regime at the

²¹ The Historical Photo Archive of the Centro Didattico Nazionale in Florence holds some 14,000 photographs on school-related topics taken throughout the country between 1929 and 1960, but with a clear preponderance of material from 1930 to 1943. A significant selection of this photographs may be found in *L’obiettivo sulla scuola: immagini dall’archivio fotografico INDIRE*, ed. Pamela Giorgi and Elena Franchi (Firenze: Giunti, 2012). See also the database: <http://www.indire.it/progetto/fotoedu/> (consulted on 1 June 2017), which contains a selection of some 2,000 photographs from the institute’s collection.

local level and the educational practices adopted in them in compliance with ministerial instructions, testifying to the educational apparatus's wholesale subscription to the regime's education policy. Moreover, the marked ideologisation of these photographs was already implicit in the purpose assigned to them when they were collected. Their collection began in 1932 when, on more than one occasion, the Minister of National Education Francesco Ercole urged Italy's schools at every level to send the institute in Florence "all the material required to record their history, condition, activity, methods and so forth".²² Their collection continued seamlessly over the following years, more or less until the outbreak of World War II. The totalitarian context within which the initiative was promoted, however, significantly distorted the results inasmuch as it did not confine itself to producing a photographic record of conditions in Italian schools or of the activities that took place there, but turned into a kind of collective visual testimonial of the fact that the nation's entire educational apparatus was conforming with the iconic narrative of the school as developed by the regime in its propaganda campaigns. Thus the schools depicted in these photographs are those that conformed to the *mainstream* image of the Fascist school, namely those that subscribed to the aesthetic standard enforced by the regime, thus contributing to the comprehensive visual influence promoted by the regime in Italian society and disseminating in public opinion the "naïve idea" of an extremely positive school system.²³ First of all, in an overwhelming majority of cases these schools were urban rather than rural, the latter (as we shall see) being well-nigh impossible to mould into the stereotyped image of a school that had to conform even on the outside to the 20th century rationalistic trend and the call to order that were to characterise public building under Fascism. The excessive stereotypisation of the image of the Fascist school that emerges from the photographs in the historical photo archive of the Centro Didattico Nazionale in Florence can be explained not only

²² Giovanni Calò, "Il Museo Didattico Nazionale nell'anno 1933. Relazione", *Vita Scolastica* IV, no.10 (1933): 3. For a more detailed history of the Centro Didattico Nazionale in Florence, see Juri Meda, "Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)", in *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, ed. Pamela Giorgi (Firenze: Giunti, 2010), 9-31.

²³ For the "totality of the image policy" adopted by the Fascist regime and for the influence that policy had on its social targets, see Laura Malvano, *Fascismo e politica dell'immagine* (Torino: Bollati Boringhieri, 1988).

by the fact that the material reflects the criteria of “photo-propaganda”, but also by that it interprets the school as a “metaphor of modernity” and adheres to a given iconic paradigm suited to the depiction of that metaphor. This category of interpretation has gone from strength to strength in recent years in the international historiographical debate, which has shown from many different standpoints how education is a crucial factor in the process of modernising society that occurred in the 20th century.²⁴ In other words, the construction of a new school building in small rural communities —where schools were frequently hosted in buildings unsuited either in terms of hygiene or functionally to the educational purposes for which they were being used— represented in the local population’s eyes a sign of progress at least as tangible as the arrival of the railway, the telegraph, electricity and the cinema theatre. So in that context, a photograph taken during the opening ceremony of a new school served to commemorate an epoch-changing event marking the community’s emergence from an ancestral condition of backwardness and subordination. Indeed, it is no mere coincidence that these new rural schools —spotless and spanking new in the midst of the endless countryside all around them— are among the few such establishments portrayed in the collection of photographs in the historical photographic archive of the Centro Didattico Nazionale in Florence.

But leaving aside all the 20th century rhetoric, the advance of progress in rural areas came up, at the social level, against chronic economic depression that did not nothing to facilitate the rapid or painless integration of the rural populace into the 20th century paradigm, and at the cultural level, against the deep roots of customs and traditions that were extremely tough to uproot and replace. This meant that in these areas

²⁴ In this connection, in particular, see the following works: *Paedagogica Historica* XLI, no. 1-2 (2005), monographic edition on “School and modernity: Knowledge, institutions and practices”, ed. Cynthia Pereira de Sousa, Denise Barbara Catani, António Nóvoa and Frank Simon (especially the introduction, 1-8); Justino Magalhães, *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)* (Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010); Francesca Comas Rubí, Bernat Sureda García and Xavier Motilla Salas, *Fotografia i història de l’educació: iconografia de la modernització educativa* (Palma: Lleonard Muntaner, 2012); José António Afonso, *Escolas Rurais na 1ª república portuguesa (1910-1926): discursos e representações sobre a periferia* (Santo Tirso: Whitebooks, 2016); *Sisyphus: Journal of Education* IV, no.1 (2016), monographic edition on “Educational Modernity: Representation and Writings”, ed. Antonio Viñao and Justino Magalhães (especially chapters: Antonio Viñao and Justino Magalhães, “Educational Modernity: Representation and Writings”, 6-11; Antonio Viñao and María José Martínez Ruiz-Funes, “Advertising, Marketing and Image: Visual Representations and School Modernity through Postcards”, 42-66).

—particularly in the inland areas of southern Italy and the islands of Sicily and Sardinia— public education took a long time to put down roots and, as we shall see, school buildings were a far cry both from the aesthetic standards demanded by the regime and from the iconic paradigms of modernity. Once I became aware of the absence of photographic sources useful for studying the ways in which these schools were depicted in the context of the broader public collection of photographs of school-related subjects on a nationwide level, I had to start exploring other collections. I therefore reached the conclusion that, with regard both to Fascism and to the immediate post-war period when the school was still seen as a “metaphor of modernity”, I should turn to the photographic inquiries and photojournalism produced in the inland areas of southern Italy focusing (even if only tangentially) on schools.²⁵ In the course of the 20th century (from the earthquake in Messina onwards), photographic inquiries were frequently used by pro-South associations and their militants to deplore the terrible social and economic conditions besetting southern Italy and to alert public opinion to the so-called “questione meridionale”²⁶ (“southern question”). With illiteracy being one of the worst plagues afflicting society in the South, the pro-South campaigners often devoted particular attention to schools, which therefore featured regularly in photographic inquiries. This, because photographs taken in schools in the course of these inquiries were used to alert public opinion to the serious state of neglect and decay besetting education in the southern regions, by publishing them in investigative books and in newspapers and periodicals, showing them at public meetings, and reproducing them on charity postcards distributed to raise the funds required to build new schools. In the post-war era, photographic reportages were to further extend the impact

²⁵ The heuristic potential of this particular kind of source has been explored in part in the following works: Xavier Motilla Salas and Llorenç Gelabert Gual, “Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)”, in *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*, ed. Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas and Bernat Sureda García (Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2014), 253-266; Ian Grosvenor and Natasha Macnab, “Photography as an agent of transformation: education, community and documentary photography in post-war Britain”, *Paedagogica Historica* LI, no. 1-2 (2015): 117-135; Pedro L. Moreno Martínez, “Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las misiones pedagógicas en la Región de Murcia”, *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-155.

²⁶ In Italian historiography this term is used to describe the debate surrounding the reasons that were to lead to and, over time, to aggravate the social and economic underdevelopment of the South in the wake of the Unification of Italy.

of these images on public opinion, thanks also to the parallel rise of the illustrated news magazine, turning them into fully-fledged “mass images” created for the rhetoric of propaganda (we have already seen how social exposé in the course of the 20th century began to resemble fully-fledged “negative propaganda”, responding to specific communication codes) and for widespread dissemination, and “assigning them a specific social function and developing them in direct relation to the social figure of their viewer”.²⁷ But then, as the American comparative education scholar Gustavo Fischman pointed out in a paper published in 2001 based on the theories developed by Bourdieu and Foucault, we need to remember that photography never represents reality in a neutral manner; it is always an interpretation of reality “socially constructed within specific regimes of truth offering indications of the relationships of power”.²⁸ This awareness must be kept in the forefront of our mind particularly if we propose to use these sources as part of our research because, shunning the deeply emotional charge that they continue to convey even after all these years, we must not look at what they show, we must ask oneself why what they show is depicted in a given way and what impact that depiction sought to have on the general public.²⁹

The sources identified for the Fascist period are a photographic inquiry conducted by Umberto Zanotti Bianco on behalf of the Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (National Association for the Interests of Southern Italy) in the course of trips to Calabria between

²⁷ Malvano, *Fascismo e politica dell'immagine*, 4; for this concept, see in particular the paragraph entitled “L'immagine di massa: il culto del Duce”, 62-70.

²⁸ Gustavo Fischman, “Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research”, *Educational Researcher* xxx, no. 8, (2001): 31. For this concept, see especially Michel Foucault, “Of Other Spaces”, *Diacritics* XVI, no.1 (1986): 22-27; Pierre Bourdieu, “The Social Definition of Photography”, in *Visual Culture: the Reader*, ed. Jessica Evans and Stuart Hall (London: Sage, 1999), 162-180.

²⁹ The “photographic exposés” published in the inquiries and reportage, exactly like the “photographic propagandas”, were published for a specific purpose and were carefully selected to that end. By way of an example, here is an excerpt from the appeal made in April 1922 by the Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo (Action Group for People's Schools) to all members of the Touring Club from the pages of the association's official organ soliciting their cooperation in an inquiry into the state of Italy's poorest schools by “sending in photographs capable of documenting the miserable state of schools of which they know” (“Un'inchiesta fotografica sulle scuole rurali”, *Le Vie d'Italia* xxviii, no. 4 (1922): 441). Thus we must beware of falling into the trap of considering “photographic propagandas” to be falsifications of reality and “photographic exposés” to be faithful, debunking reproductions of reality, because in fact they reproduce visual segments of the reality useful for putting across a given message, which is the true object of our research.

1921 and 1928, and the extensive photographic campaign published to illustrate an article entitled "L'edilizia scolastica rurale" by Alberto Latronico in the magazine *Le Vie d'Italia* in October 1926. For the post-war era, on the other hand, I chose to use the photographic reportages on southern Italy produced by Tino Petrelli on behalf of the magazine *L'Europeo* in 1948 and by Federico Patellani for the magazine *Epoca* in 1952.

THE PUBLIC IMAGE OF RURAL SCHOOLS IN SOUTHERN ITALY IN A NUMBER OF PHOTOGRAPHIC INQUIRIES CONDUCTED IN THE FASCIST ERA (1921-28)

Numerous inquiries had already been conducted into the situation of education in the regions of southern Italy³⁰ before the Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI)³¹ promoted an all-round enquiry —between 1921 and 1928— into the appalling material, hygiene and health conditions prevailing in the rural schools of Basilicata, Calabria and Molise, substantiating its report with a vast amount of photographic material. The inquiry was entrusted to Umberto Zanotti Bianco,³² who had already conducted an inquiry several years earlier into living conditions in Calabria in the aftermath of the earthquake of 1908 and remarked on the pitiful state of education in Santa Cristina, Scido, Cosoleto, Melicuccà, Oppido Marmentina, Podargoni,

³⁰ In this connection, see Oreste Dito (Ordy), *Il problema educativo e la questione sociale in Calabria: considerazioni ed osservazioni* (Cosenza: Tipografia della "Cronaca di Calabria", 1909); *I problemi della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria: relazione di Giuseppina Lemaire, Sibilla Aleramo, Giovanni Cena e Gaetano Salvemini, relatore, a S.E. l'on. Francesco Guicciardini presidente dell'Associazione fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno* (Roma: Nuova Antologia, 1910); Raffaele Santagati, "La scuola elementare e le opere di coltura popolare in provincia di Reggio Calabria", *La Coltura Popolare* IX, no. 12 (1919): 20-25. The inquiries mentioned here have been studied in: Mirella Marra, "Questione meridionale e scuola", *Incontri Meridionali* 3-4 (1979): 209-234.

³¹ The ANIMI received its mandate from the Opera contro l'Analfabetismo (Institute for the Struggle Against Illiteracy) for running day and evening schools in Calabria, Basilicata, Sicily and Sardinia; a mandate that it held from 1921 to 1928. For the educational work done by the ANIMI, see Giuseppe Isnardi, "L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia", *Il Ponte* VI, no. 9-10 (1950): 1198-1204; Marcella Fusco, "L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nella lotta contro l'analfabetismo: 1910-1928", *Archivio Storico per le Province Napoletane* XCIX, no. 20 (1981): 361-402; Francesco Mattei, *ANIMI: il contributo dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)* (Roma: Anicia, 2012).

³² For Umberto Zanotti Bianco, see Sergio Zoppi, *Umberto Zanotti Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2009); Mirko Grasso, *Costruire la democrazia: Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo* (Roma: Donzelli, 2015).

Sant’Alessio, Villa San Giuseppe, Cataforio, Cardeto, Gallina, Calanna and Campo Calabro, where the soundest buildings still standing were “caverns, damp rooms with rickety doors and windows, without water or sanitary facilities”,³³ and where no wooden school pavilions had yet been erected. Zanotti Bianco, who was deeply shocked by the whole experience, wrote this —among other things— to the educationalist Giuseppe Lombardo Radice in March 1923:

I read the other day about an Italian traveller who organised a scientific expedition to Malaya: “The school in Benculen³⁴ with numerous students is one of the best in terms of order and cleanliness”. Benculen! [...] the school is one of the best [...] order [...] cleanliness! [...]. My thoughts went instantly, with a sentiment of envy and of bitterness, to the schools in our own poor South: (yet what comparison is possible between the civilisation of our country and that of the distant island of Sumatra?) and I mentally asked myself this question: “What village in our countryside would deserve the honour of such praise?”. It may be an obsession: but for several years now, ever since you met me in your region, wishing to see and to know our national truth in order to act accordingly, my thoughts constantly return —as to a personal grief— to the disastrous state of schools in most of the South [...]. I hope that the publicity I am giving these documents will serve to arouse the interest of the Italians —including those outside the field of education— in the very serious problem of schools in the South.³⁵

Zanotti Bianco’s comparison between schools in Malaya and in the South of Italy should seem neither exaggerated nor ungenerous. One has but to leaf through the volume containing the extensive documentation that he collected in the course of his inquiry (emblematically entitled “Il martirio della scuola in Calabria”) to realise the true seriousness of the situation. The volume included a memorandum on school buildings in

³³ Giuseppe Maria Malvezzi and Umberto Zanotti Bianco, *L’Aspromonte occidentale: note* (Milano: Libreria Editrice Milanese, 1910), 221.

³⁴ Now Bengkulu, a province of Indonesia, once known as Bencoolen, a British possession on the Island of Sumatra until 1824.

³⁵ Umberto Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria* (Firenze: Vallecchi Editore, 1925), 7. The letter is reproduced at the beginning of the volume.

Calabria addressed to the Ministry of Public Education, a sweeping report by an inspector from Reggio Calabria on the state of education in his province, and a detailed description of elementary schools in every municipality in the provinces of Reggio Calabria, Catanzaro and Cosenza, as indicated by teachers in their letters. Referring to the state of classrooms in his own province, the inspector remarked:

Some ninety percent of schools in the province of Reggio consists in shacks built immediately after the earthquake of 1908. Very few of them have double walls. Most of them are full of cracks that let the wind and the rain in. The shacks measure 8x4 metres (they are often divided into two classrooms); they have one door and two windows, almost invariably devoid of shutters or glass. The floor stands some forty to fifty centimetres off the ground, thus the wind and the *stench* of the *manure* piling up and fermenting in the streets penetrates through the cracks. All the schools have desks of the old type with four places, normally occupied by six or even seven students *crowding* together. The desks are *unsuitable* for the children's stature, nor do they have ink-wells sunk into their tops. There is a table for the teacher, either in *rough* wood or covered in paper or a carpet by the teacher herself, and a blackboard. No class has sufficient desks, and in many of them the blackboard consists in the remains of a rectangular blackboard, while in several there is quite simply no blackboard at all. The teacher makes up for this absence by writing on a panel or even on the wall. Everything else is wanting: There are no educational aids, no images capable of fostering good sentiments, no libraries, no museum, not even any chalk. A few teachers purchase a register and diary with their own money. Thus these schools appear *squalid*, *gloomy* and devoid of beauty.³⁶

The texts were accompanied by twenty-three black-and-white photographs published as separate plates in the volume, their explanatory captions consisting in excerpts from the report and from the teachers' letters.³⁷ The photographs depicted the elementary schools of Arangea

³⁶ Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, p. 17.

³⁷ The photographs had been taken by the teachers themselves to corroborate the contents of the letters they sent to the author.

Superiore (a suburb of Gallina), Palmi, Perlupo, Placanica, Purelli (a suburb of Bagnara), Orti Superiore and Tritanti (a suburb of Maropati) in the province of Reggio Calabria, the school of Favelloni (a suburb of Cessaniti) in the province of Catanzaro and the school of Luzzi in the province of Cosenza. The description of this latter school building, in particular, was accompanied by four photographs whose captions underscored the fact that the rickety floor of its only classroom was held up by four wooden props and that the rooms adjacent to the classroom were occupied by stables and pigsties from which issued “the animals’ breath and the nauseating stench of their excrements”.³⁸ The volume contains no photographs of Africo —a small village on the slopes of the Aspromonte, to which we will soon be returning at some length in this paper— whose school was described thus in a letter from the teachers:

There are three classrooms and they consist in three *ramshackle* sheds without glazed windows. Their condition might be described as frankly deplorable. The furniture consists in a *primitive* table, a chair, a blackboard and a few pictures on some of the walls. Plans have been drawn up for new school buildings but construction will not get under way until the next century.³⁹

When analysing the photographs published in this volume, one is struck by the jarring discrepancy between what they show and the descriptions in the text, which are brimming with absolutely horrific nouns, verbs and adjectives (*stench, manure, crowding, unsuitable, rough, squalid, gloomy, ramshackle, primitive* and so on) while the photographs actually portray situations which, while admittedly squalid, are not totally beyond redemption. In

³⁸ I feel it might be useful here to engage in something of an anthropological digression, pointing out that in the social context and historical era described above, it was normal in rural homes for the family’s living quarters to be adjacent to those of their beasts, both so that they could keep a closer eye on them and so that they could heat the rooms using the heat given off by the beasts’ natural metabolic processes. Nor were byres in small rural communities intended solely for housing animals. They were also meant for socialising. In fact, they were used during the long winter wakes for handing down traditions from generation to generation and for community bonding, but also for conducting minor business deals and for forging new family relationships. Thus reports of the deplorable hygiene conditions prevailing in most school buildings in Calabria, while unimpeachable on health grounds, effectively point to the observer’s complete lack of familiarity with rural families’ way of life and to his membership of the city-dwelling bourgeoisie and of a totally different social and cultural environment. At the end of the day, this “cultural otherness” could not help but have a detrimental impact, worsening the observer’s critical interpretation of the rural environment.

³⁹ Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, 19.

other words, we see a basic inconsistency between the "school as narrated" and the "school as depicted", in which the state of the schools described in the reports and letters is considerably worse than their state as portrayed in the photographs. One might object that a sense of shame clearly prevented photographs being taken of schools in the most dilapidated state. Yet a trawl through the photographic collections in the historical archive of the Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia in Rome led to the discovery of numerous photographs showing schools in a considerably more pitiful state than those taken by the author of the "Il martirio della scuola in Calabria" in the course of his numerous expeditions.⁴⁰ We find proof of this in three photographs taken in 1923 of the travelling school in Piani d'Aspromonte, with the teacher busy holding exams with a makeshift blackboard hanging on the front of a shed made of wooden poles and unbaked clay in the midst of a desolate plain, and in photographs taken in 1922 in the day schools of Malfone Ferrito, San Carlo di Condofuri and Sarrotino, in 1923 in Terratelle (a suburb of San Pietro in Guarano) and Vuturino, in 1924 in Spropolo and Ursini and in 1925 in the day school in Belloro.⁴¹

It is not known what criteria Zanotti Bianco adopted for choosing the photographs for publication in his investigative book, but we may legitimately surmise that he deliberately chose not to illustrate the texts with excessively crude, gut-wrenching pictures in order to avoid exposing his flank to the new Fascist regime,⁴² which might well have siezed the opportunity to brand as defeatist and unpatriotic an association such as the ANIMI whose leading members⁴³ had on more than one occasion

⁴⁰ The series entitled "Photographs" (1904-1966) comprises approximately 13,000 photographs, slides and drawings recording the association's action in the educational, economic and health-related spheres in the southern regions.

⁴¹ These photographs have not been reproduced here inasmuch as it has been impossible to obtain the authorisation required to do so.

⁴² We should remember that only a few months earlier—following the murder of Giacomo Matteotti, leader of the Unitary Socialist Party in the Italian Chamber of Deputies after the scission of the Socialist Party—Zanotti Bianco was one of the first to make a stand against the reactionary nature of Fascism, publishing a long article in the English "Contemporary Review" in which he critically rejected the contention that Fascism sunk its roots in the Risorgimento and demonstrated its ideological nature, developing a fascinating contrary theory linking the struggles of the Risorgimento with democratic interventionism and anti-Fascism (see: Umberto Zanotti Bianco, "The Anti-Risorgimento. Risorgimento v. Fascismo. The work of Fascismo in Italy", *Contemporary Review* 126 (1924): 567-576).

⁴³ In addition to Zanotti Bianco, they included, among others, such thinkers with known anti-Fascist leanings as Michele Cifarelli, Giustino Fortunato, Giuseppe Isnardi, Giuseppe Lombardo Radice, Manlio Rossi Doria and Gaetano Salvemini.

evinced their political dissent and their disapproval of the triumphant tone adopted by the regime's propaganda, and to have thus deprived it of its authority in the running of day and evening school in Calabria, Basilicata, Sicily and Sardinia. Zanotti Bianco probably realised that the public scandal triggered by photographs showing in too crude a fashion the conditions prevailing in schools in the "New Italy"'s most backward regions would have ended up indirectly undermining the job of alerting Italian public opinion "to the extremely serious problem of education in the South",⁴⁴ which he considered to be part and parcel of the tasks with which the ANIMI had been entrusted.

Yet despite these precautions, the investigative book of 1925 still managed to cause a huge stir among experts. In a review of the volume published in the periodical edited by educationalist Giuseppe Lombardo Radice,⁴⁵ writer Bianca Rossi praised the enquiry for recording the tragic state of schools in Calabria—including with the use of photographs—and voicing the hope that the government would learn a due "lesson from this extremely useful book".⁴⁶ We can gauge the deep impact that the photographs had on public opinion from a small article published in the periodical *I Diritti della Scuola* regarding the transformation of the old convent in Luzzi into a school building. The article tells us that "the political press has often referred to them [photographs] so that people could appreciate the seriousness and the urgency of the problem of finding homes for schools in southern Italy and the islands".⁴⁷ By the same token, an article carried in the Rome-based Istituto Italiano di Igiene, Previdenza e Assistenza Sociale⁴⁸'s magazine pointed out that the book made "an unforgettable impression, brought home even more harshly by the clear illustrations testifying to the miserable living conditions of the unfortunate people of Calabria" and urged the government to "make

⁴⁴ Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, 7.

⁴⁵ It is worth pointing out that a few months earlier Giuseppe Lombardo Radice had resigned his post as Director General of Elementary Education at the Ministry of Public Education during the incumbency of Giovanni Gentile following the Matteotti murder and was harshly persecuted by the Fascist regime thereafter. In this connection, see Giacomo Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice* (Firenze: La nuova Italia, 1983).

⁴⁶ *Educazione nazionale* VII, no. 3 (1925): 53.

⁴⁷ "Un esempio", *I diritti della scuola* xxvii, no. 16 (1926): 230.

⁴⁸ I.e. Italian Hygiene, Welfare and Social Assistance Institute.

haste in erasing this blot".⁴⁹ The official bulletin of the Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo, for its part, stressed that the rural school building issue was a problem throughout the country, not just in the South,⁵⁰ and it voiced its scepticism regarding the possibility that the government really could manage to remedy the situation, calling on public opinion to bring greater pressure to bear over the issue.⁵¹ What school director Giovanni Turci wrote in his review of the volume published in *La Nuova Scuola Italiana* is emblematic:

If loudly raising an issue leads to setting out down the path to its solution, then we must give Zanotti Bianco's book [...] the credit for having the courage to denounce an ill even if its dishonours us. Ills can be cured only when they are discovered and we are not afraid of them. [...] We in Italy are a little too accustomed to looking the other way when something shames us, as though failing to look where the pain lies were capable of soothing the suffering limb. And the state of public schools in the South, and especially in Calabria, is truly painful and pitiful.⁵²

The regime did not appreciate Zanotti Bianco's "revelation of shame", and it immediately homed in on the numerous initiatives in support of public education promoted by the ANIMI in the South, such initiatives

⁴⁹ "Le condizioni della scuola nel Mezzogiorno", *Difesa sociale* IV, no. 2 (1925): 44.

⁵⁰ The Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo in Milan had already promoted "an inquiry into the state of Italy's poorest schools" in 1922 and in an attempt to make the inquiry even more effective it was "collecting photographs illustrating school buildings" ("Un'inchiesta fotografica sulle scuole rurali", *Le Vie d'Italia* xxviii, no. 4 (1922): 441), in the awareness that it was necessary to forge "a public opinion determined no longer to tolerate the present disgrace" and that "only the press, the voice of the lecturer and the screening of revealing photographs can succeed in forging this public opinion" ("Il Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo", *Ingegneria* IV, no. 8 (1925): 310). In 1931 —also in order to put the public perception that rural school buildings were an exclusively southern problem into its proper perspective— the Milan-based organisation promoted an inquiry into the state of the school buildings in Lombardy, its results subsequently being published in a volume entitled: Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo, *Le condizioni edilizie delle piccole scuole della Lombardia: inchiesta* (Milano: Tumminelli, 1933). In connection with these initiatives and, on a broader level, with the awareness campaign promoted in relation to this issue, see Maria Maddalena Rossi, *Il Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo di Milano* (Brescia: La Scuola, 2004), 206-208.

⁵¹ "Il martirio della scuola", *Bollettino* VII, no. 25 (1925): 24.

⁵² *La nuova scuola italiana* II, no. 23 (1925): 357. It also argued, among other things, that "The education system is the yardstick of a people's degree of civilisation and the cornerstone of a nation's progress", thus confirming the central role played by the modernist paradigm in the debate on the public image of the school.

being in danger of relegating the Ministry run by Pietro Fedele to the background or even of showing it in a bad light. In a review published in the magazine *Levana* edited by Ernesto Codignola in 1925, Nazareno Padellaro levelled an unmitigated attack on the book, faulting the teachers who cooperated with the author for their defeatism and roundly condemning the aid-based vision of the welfare state that they showed they harboured.

Those who make do with inhabiting filthy, unhygienic schools are unworthy of having any other. [...] What should we think of people who cannot be bothered to find out the facilitations granted by the state for the erection of school buildings? In its decree dated 31 December 1923 the state says: “Those municipalities with the highest percentage of illiterates must be helped first”. That in itself is sufficient to unhinge the political arrogance of the North, if indeed it ever existed. As Lombardo Radice says in a letter published therein, those favoured by the law are the South, all the other scholastically poor areas like the South and small rural centres: and the man who inspired that decree should certainly know what he is talking about.⁵³

Despite the regime’s explicit adoption of a stance, the spotlight was to continue to shine on rural schools for a long time to come. Almost a year after *Il martirio della scuola in Calabria* was published, a teacher named Alberto Latronico published—in the “Problemi da risolvere” column—a lengthy reportage on rural school buildings in Italy in the Touring Club Italiano’s monthly magazine, illustrating his article with numerous photographs.⁵⁴ Latronico explicitly states his aim in his opening paragraph:

The problem that is broadly addressed in this article, with a wealth of figures and with the heat of passionate interest, may on the face of it appear to be somewhat unrelated to our association’s agenda. But as our readers are well aware, we do not intend to publicise or to protect only our country’s natural beauty and artistic riches. We want Italy to be able to be on a par in every aspect with

⁵³ *Levana* IV, no. 1-2 (1925): 140-141. The review was an explicit attack on the ANIMI and on its entire management group, but in particular on Giuseppe Lombardo Radice who, as we have seen, was guilty of betraying Giovanni Gentile, and Codignola was Gentile’s staunch disciple.

⁵⁴ Alberto Latronico, “L’edilizia scolastica rurale”, *Le Vie d’Italia: rivista mensile del Touring Club Italiano* xxxii, no. 10 (1926): 1089-1099.

the most advanced nations in the world and know that the first tool of education and civilisation is the school. This article explains how appropriate government measures may be supplemented by local authorities and private citizens and how to win the great battle on which all other victories depend: the war on illiteracy.⁵⁵

Latronico's premise is interesting inasmuch as it points to the school as a "tool of education and civilisation", achieving this by resorting to the "metaphor of modernity" category whose crucial role in this paper we highlighted earlier. Basically, a modern country like Italy that aspired to take a seat alongside Europe's other great powers could no longer tolerate the dearth or inadequacy of rural school buildings. To back up his statements, Latronico, who hailed from Molise himself, provided several figures:

The condition of school buildings has deteriorated considerably today. According to official statistics for 1922, Italy has 37,199 unsuitable or missing classrooms, which accounts for 48.5% of existing classes. The southern regions are missing 62% while the northern regions are 38% behind. If we take a closer look at these figures, we may feel cause for concern. The average percentage in the North oscillates between considerable extremes according to the demographic philosophy of the various areas. In Basilicata, a characteristic southern region, the percentage of unsuitable classrooms stands at 99% of existing classes; in Lazio and in the provinces of Foggia and L'Aquila that figure stands at 71%; in the province of Reggio Calabria it stands at 68%; and in the provinces of Caserta and Lucca it stands at 67% and 62% respectively.⁵⁶

Latronico continues his examination by citing the recent inquiries conducted by Umberto Zanotti Bianco and Giuseppe Isnardi⁵⁷ in

⁵⁵ Latronico, "L'edilizia scolastica rurale", 1089.

⁵⁶ Latronico, "L'edilizia scolastica rurale", 1090-1091.

⁵⁷ Giuseppe Isnardi directed all of the schools run by the ANIMI in Calabria from 1921 to 1928. From 1925 to 1954 Isnardi was to devote almost every article he published in the Touring Club Italiano's magazine to small, isolated villages in Calabria (such as Penteadattilo, Praja a Mare, Tiriolo, Tropea etc.) and to their history and local traditions; particularly interesting in that connection is his article entitled: "Penteadattilo", *Le Vie d'Italia* xxxi, no. 7 (1925): 772 et seq. For Isnardi, see the thorough (if somewhat dated) biography by Tommaso Pedío: "Giuseppe Isnardi", *Archivio Storico Pugliese* XVIII, no. 1-4 (1965): 303-313.

Calabria on behalf of the Associazione Nazionale per gl'Interessi del Mezzogiorno d'Italia, and by Giuseppe Stolfi in Basilicata,⁵⁸ although he stresses that the problem is by no means confined to the southern regions but concerns the Peninsula as a whole and is particularly acute in depressed rural areas, in the areas of the Appenines furthest inland and in the more distant reaches of the Alps. Following in the footsteps of Zanotti Bianco and the photographs that he used to illustrate his investigative book, Latronico provides his own article with a rich illustrative apparatus comprising twenty-four black-and-white photographs recording the pitiful state of schools in central Italy, for example in Pietracamela (in the province of Teramo) and Montevitozzo, Elmo Pianacce [fig. 1] and San Quirico di Sorano (in the province of Grosseto), and in northern Italy, for instance in Varsaia (in the province of Pavia), in San Bernardo di Venasca (in the province of Cuneo), in Regina Fittarezza (in the province of Milan) and in Sant'Antonio di Teglio (in the province of Sondrio) [fig. 2]. The captions describing the buildings depicted consist in excerpts from letters sent in by teachers. For instance, the school in San Quirico di Sorano is described thus: "It is a pokey classroom that was used as a storeroom until not so many years ago. It receives very little light from a single small window. It is extremely damp and unhealthy, also on account of the fumes from a sewer running along the back wall and from a public washing trough below".⁵⁹ The caption for the school in Sant'Antonio di Teglio reads: "The exterior requires no comment. The interior consists in a room in a pitiful state with little light coming in from two tiny windows in the west wall. A hayloft sits above the school, a stable below it".⁶⁰

⁵⁸ In connection with Basilicata, the author referred his readers to: Giuseppe Stolfi, *La Basilicata senza scuole* (Torino: Piero Gobetti, 1923), summarising arguments and considerations previously expounded in a number of articles published by Stolfi in Gobetti's magazine *Energie Nuove* a few years earlier: 5 (1919): 95-98; 6 (1919): 120-124; 10 (1919): 213-216; 12 (1920): 249-252. Giuseppe Stolfi (1902-1976) was born in Basilicata and studied law in Turin, where he met anti-Fascist thinker Piero Gobetti—who had a major influence on him—and wrote for the periodicals *Energie Nuove* and *Rivoluzione Liberale*; he was one of the people in December 1924 who signed the "Appello ai meridionali", drafted by Guido Dorso, urging southern intellectuals to establish a new political elite capable of reviving the fortunes of the people of the South while simultaneously renewing the foundations of Italy's Unity.

⁵⁹ Latronico, "L'edilizia scolastica rurale", 1094.

⁶⁰ Latronico, "L'edilizia scolastica rurale", 1091.



Figure 1. *Exterior of the elementary school in Elmo Pianacce*
[from: *Le Vie d'Italia* XXXII, no. 10 (1926): 1093]



Figure 2. *Exterior of the elementary school in Sant'Antonio di Tegli*
[from: *Le Vie d'Italia* XXXII, no. 10 (1926): 1091]

This umpteenth series of “photo-denounce” published in the Touring Club Italiano’s monthly magazine was the last to be tolerated by the regime. It is well-nigh impossible to find any trace of further photographic campaigns dating to the years immediately thereafter, despite the fact that conditions were still disastrous in numerous rural schools all over Italy. The so-called “leggi fascistissime” (including a law curbing freedom of the press) and the subsequent directives issued by Gaetano Polverelli, Benito Mussolini’s press attaché, in 1931 drastically limited the freedom of the press and began to steer information on the basis of government orders. To grasp the pervasive nature of the regime’s heavy-handed intervention, it is worth looking at a few excerpts of these directives in relation to some of the elements present in the photographic inquiries mentioned above:

Point 2 – Check reports and articles from a national and Fascist viewpoint, in other words checking if are the publications useful or harmful for Italy and the Regime.

[...]

Point 4 – Infuse the newspaper with optimism, trust and confidence in the future. Eliminate alarmist, pessimistic, catastrophic or depressing news.

Point 5 – Focus on the operational side [of social work], not on the pitiful side. We must not give the rest of the world an impression of serious poverty, which does not exist.

[...]

Point 15 – Photographs of events and panoramas of Italy must always be examined from the standpoint of their political impact. [...] in the case of new roads, monumental areas and so forth, discard those that do not give a good impression of order, activity and traffic.

[...]

Point 18 – No longer use the term South. The South in the New Italy can begin south of Sicily.⁶¹

⁶¹ Riccardo Cassero, *Le veline del Duce: come il fascismo controllava la stampa* (Milano: Sperling & Kupfer Editori, 2004), 10-11. For the relationship between information and propaganda under the Fascist regime in general, see also Nicola Tranfaglia, *La stampa del regime, 1932-1943: le veline del Minculpop per orientare l'informazione* (Milano: Bompiani, 2005).

The regime's orders were explicit: no further criticism would be tolerated. The publication of any more pictures of dilapidated schools would be considered a serious blot on the image of Fascist Italy and would be harshly repressed. The press would depict schools using only photographs portraying the new, spotless school buildings built by the regime and the orderly ranks of Balilla and Piccole Italiane (Fascist Youth Organization) busy with their educational activities in a vision as idyllic as it was hollow.

Albeit in a now seriously hampered context, the ANIMI was able to pursue its activities for another three years, until 1928 when the mandate it received from the Opera contro l'Analfabetismo was finally repealed due to the impossibility of reconciling the ideological positions of the regime with those of its directors. 1928 is a crucial year in our reconstruction of events⁶² because that was the year in which Zanotti Bianco spent a few weeks in the company of Gaetano Piacentini in Africo. This small mountain village, isolated by a deep gorge created by the Aposcipo stream, suffered from endemic sickness and chronic malnutrition and was almost totally devoid of classrooms. The photographs taken by Zanotti Bianco that year show the village children posing in filthy rags, the squalid interiors of the hovels in which they lived, and their mothers carrying the material required to furnish the new kindergarten built by the ANIMI on their heads up well nigh impassable paths.⁶³ The photographs were never published, nor could Zanotti Bianco ever publicly reveal the feelings triggered in him by his stay "among the lost folk" before the collapse of the Fascist regime.

THE PUBLIC IMAGE OF RURAL SCHOOLS IN SOUTHERN ITALY IN PHOTOJOURNALISM AFTER WORLD WAR II (1946-55)

In the aftermath of World War II —after the oblivion determined by the stringent propaganda measures enforced by the regime on the most critical

⁶² 1928 is an important year also for another reason: the French writer Hélène Tuzet travelled in Calabria and Sicily from January to March to study the state of teaching in Italy in relation to the social and political situation at the time, on behalf of the Laura Spelman-Rockefeller Foundation. Tuzet published a detailed report of her experience, placing particular emphasis on the role played by the Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, in a volume entitled: *Calabre et Sicilie: une enquête* (Geneva: Slatkine, 1928). In this connection, see Hélène Tuzet and Jules Destrée, *In Calabria durante il fascismo: due viaggi-inchiesta* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2008).

⁶³ These photographs have not been reproduced here inasmuch as it has been impossible to obtain the authorisation required to do so.

situations in the national education system— the public image of the school thankfully shook off its phony uniformity. On the one hand, depictions of school continued to seek their inspiration in the modernist paradigm discussed above, reflecting the subordination of education to the “race for modernity” that was to become such a characteristic feature of the “economic boom” years;⁶⁴ while on the other, the media started once again to expose the most spectacular instances of dilapidated schools by publishing photographic reportages with more or less explicit political aims.

This trend was headed up, once again, by Umberto Zanotti Bianco, who published a report on his time in Africo in December 1928 in novel form, in episodes carried in the authoritative literary review *Il Ponte* (founded by Piero Calamandrei) from May to August 1946.⁶⁵ The novel, entitled *Tra la perduta gente (Africo)* dwelt on the miserable living conditions afflicting the people of Africo, holed up in their hovels without heating or sanitary facilities, undernourished and beset by endemic sickness that had considerably boosted the local infant mortality rate. The novel devoted a great deal of space to the school:

This morning, before beginning my customary inquiry, I chose to visit the school. Favasuli accompanied me to meet the meek little teacher who runs the second and third elementary classes combined. She has a mere twenty-six pupils on her register, and of those, only twenty or so actually attend class. Given that it is impossible to teach children in the dilapidated shack with no floor and no windows in which I saw two mules tethered, the poor woman teaches in her bedroom, almost in the dark. “Only four pupils have paid for their reports”, she told me disconsolately. “I should send the others away [...] but how can I? Poverty is truly widespread, as you will have noticed. I do not have the heart to do so [...] The other day I sent a child home because he did not have a pen, in the hope that

⁶⁴ In this sense —also in the light of the results achieved by Antonio Viñao and María José Martínez Ruiz-Funes— it would be interesting to analyse the depiction of schools in photographic postcards printed in Italy from the 1940s to the 1960s, when alongside the landscape, architectural and cultural beauties of the localities portrayed, they also began to carry pictures of more modern civil engineering works such as dams, bridges, railway lines and school buildings in an effort to testify the march towards modernity (see Viñao and Martínez Ruiz-Funes, “Advertising, Marketing and Image”).

⁶⁵ Umberto Zanotti Bianco, “Tra la perduta gente (Africo) – I”, *Il Ponte* II no.5 (1946): 405-414; Id., “Tra la perduta gente (Africo) – II”, *Il Ponte* II, no.6 (1946): 509-519; Id., “Tra la perduta gente (Africo) – III”, *Il Ponte* II, no. 7-8 (1946): 642-648.

he would go and buy one. He has not been back since. Only four children have paid the five lire for the textbook... I ordered it some time ago... but nothing has arrived yet. You see [...] we lack any form of exercise book, or pen nibs for poor children. Exercise books cost 25 cents each, while nibs cost three lire the pair [...] who has that kind of money? I would be happy to pay but I barely have enough to get by on myself". The first-year teacher, whom some passerby had called, peered in through the door. She is in exactly the same condition. She has fifteen pupils on her books, but none of them have paid for the report card. She has merged her first-year pupils with the only pupil in the fourth year of elementary school. I noted down everything they needed and I shall send it to them from Reggio, but in my heart I feel a sense of rebellion welling up. Are these poor wretches wrong to see the state simply in the guise of the taxman or the forest guard trooper? For twenty years these people have been living in conditions so degrading that anyone with a modicum of pride in humanity would blush for shame.⁶⁶

Zanotti Bianco's widely acclaimed tale had the merit of focusing the public debate on the "questione meridionale" so long ignored by Fascism, presenting its resolution as a necessary precondition for the social and economic growth of a country that had so recently emerged from a devastating war. The pitiful state of education in the southern regions was placed once again at the very heart of this matter.

Zanotti Bianco's crucial job in alerting public opinion is, however, unlikely to have been sufficient to shine the media spotlight on the distressing condition of schools in the inland regions of the South without the presence of three other factors: the spread of photographic agencies specialising in news photography in the aftermath of the war, which in turn spawned the profession of photo-reporter and the growing use of the camera as a tool for social exposé; the thirst for truth that swept a country accustomed over the previous twenty years to the idyllic depiction of reality fed to it by the Fascist regime's propaganda, which was undoubtedly reassuring but was at the same time both monotonous and distorted; and the extraordinary success enjoyed by richly illustrated news magazines distributed nationwide that dealt with current events, lifestyle and topical stories, and that

⁶⁶ Zanotti Bianco, "Tra la perduta gente (Africo) – II", 513-514.

enjoyed a peak circulation of 4,500,000 copies a week from 1947 to 1952.⁶⁷ In this connection, Uliano Lucas and Tatiana Agliani write:

It began with photos of the reconstruction, with pictures of life resuming in the big cities, with factories rebuilding and reopening, and with the long-hushed up backwardness of the South, documenting the major current events, the crime and love stories that Mussolini's Italy had hidden from the Italian people's gaze and that a people thirsting for knowledge and desperate to see the country's true circumstances demanded of this new press, of the morning and afternoon papers, of the weeklies that began to spread and increase in the space of a few years until by the early Fifties to reach the highest number of such publications in Europe in proportion to its population.⁶⁸



Figure 3. *Interior of an elementary school in an unknown locality (1950?)*
 [Giovanni Battista Poletto © Archivio Storico della Città di Torino,
 fondo "Gazzetta del Popolo", fototeca 1, busta 5230]

⁶⁷ This information comes from: Silvia Pizzetti, *I rotocalchi e la storia* (Roma: Bulzoni, 1982), 22.

⁶⁸ Uliano Lucas and Tatiana Agliani, "L'immagine fotografica, 1945-2000", in *Storia d'Italia. Annali 20. L'immagine fotografica 1945-2000*, ed. Uliano Lucas (Torino: Einaudi, 2004), 5 (in this connection, see especially the paragraph entitled: "La scoperta della fotografia realista nell'Italia del dopoguerra", 4-19).



Figure 4. *Interior of an elementary school in an unknown locality (1950?)*
[Giovanni Battista Poletto © Archivio Storico della Città di Torino, fondo
"Gazzetta del Popolo", fototeca 1, busta 5230]

This complex pattern of concomitant causes in the immediate aftermath of the war led to a boom in "photo-denounce", the very emblem of the country's newly rediscovered press freedom. Influenced by the Neorealist trend then very much in fashion in the film industry, the press sought to depict reality in a markedly realistic vein, without filters or interpretation getting in the way, and focusing in particular on the living conditions of the poorer classes.⁶⁹ The school in the South, whose age-old problems were once again in the public eye,⁷⁰ was a perfect subject to portray.

⁶⁹ For an in-depth exploration of the potential interaction between photography and Neorealism, see Ennery Taramelli, *Viaggio nell'Italia del Neorealismo: la fotografia tra letteratura e cinema* (Torino: Società Editrice Internazionale, 1995).

⁷⁰ The most important teaching periodicals in the South began to carry their first inquiries into the theme at this very time; in this connection, see Vincenzo Muro, "L'analfabetismo in Italia e la necessità di combatterlo", *Scuola nostra: rivista quindicinale della scuola elementare del Mezzogiorno* III, no. 13-14 (1948): 3-4; "3.000 alunni in 16 aule!", in *Il Mezzogiorno: rassegna della vita e dei problemi del Sud* I, no. 5-6 (1948), 22; Nicolò Piccinni, "Il problema della scuola nel Mezzogiorno", *Scuola Nostra* IV, no. 7 (1949): 1-2.

So it was not mere coincidence that prompted the weekly *L'Europeo*⁷¹ to publish, in March 1948, a series of photographs taken in Africo where time appeared to have stood still since 1928. The photographs, which are extraordinarily powerful in visual terms, were taken by the photographer Tino Petrelli,⁷² a correspondent with the Publifoto Agency, to illustrate a multi-faceted inquiry into conditions in the South, promoted by Arrigo Benedetti and conducted by the journalist Tommaso Besozzi on the Milan-based weekly's behalf. Petrelli's photographs were published with two articles: the two shots taken inside the school in Africo were used to illustrate an article on the Calabrian mystic Fortunata Evolo,⁷³ while another two pictures documenting the shameful living conditions in the village houses with men and animals living side by side, were published in the next edition to illustrate an article on Africo itself.⁷⁴ The two photographs taken in the school were described in masterly fashion by Vito Teti:

⁷¹ This topical weekly—founded by Arrigo Benedetti in 1945 and published by Editoriale Domus until 1953, when it was sold to Rizzoli—became famous for its adoption of an innovative graphic formula based on using the same format as daily newspapers, thus allowing it to host innovative graphic solutions and to have an extremely flexible layout.

⁷² Valentino (Tino) Petrelli (1922–2001), a photographer, began to work for Vincenzo Carrese's photographic agency Publifoto in 1937, developing negatives and printing photographs. Carrese was the first person in the postwar era to intuit the potential of the new editorial market and he transformed the agency into what would soon become the biggest supplier of photojournalism images to Italy's leading mastheads. Hired as a professional photographer, Petrelli became one of Carrese's closest assistants, producing numerous successful photographic reportages, for example on Piazzale Loreto (1945), Africo (1948) and the Polesine flood (1951). Among other things, it is worth pointing out that Petrelli also produced a well-known photograph (taken on the Appennines in the province of Modena in 1959) showing a group of boys and girls from the villages of Barletta and Castellino crossing the river Panaro on a rudimentary cable car (consisting in a metal cable and a handful of pulleys) to reach the nearby elementary school in Guiglia; the historical archive of the Istituto Luce in Rome—in the "Cinegiornali "Mondo Libero"" series—has a cinema newsreel entitled "Scolari appesi a un filo" ("Schoolchildren hanging on a thread") dated 14 May 1959, also portraying the brave schoolchildren of Guiglia. For this photographer, see *Tino Petrelli: fotogiornalismo in Italia*, ed. Italo Zannier (Pordenone: Edizioni Concordia Sette, 1980).

⁷³ Tommaso Besozzi, "L'errore del vescovo di Mileto. Da dieci anni la scienza studia Natuzza dei Morti ma per i calabresi essa è la donna del miracolo", *L'Europeo* IV, no. 11 (1948): 8.

⁷⁴ Tommaso Besozzi, "'Troppo strette le strade per l'ombrello aperto'. Il più disperato paese della Calabria", *L'Europeo* IV, no. 12 (1948): 6. Among other things, the article stated that: "In Africo [...] there is neither water nor electricity; there are neither shops nor inns; people eat chocolate-coloured bread made of wild lentil flour; the houses, apart from a very few, have only one room and that is shared by people and animals alike. In Africo there are only three houses with lavatories, and only three people own an umbrella. But given that the village streets are too narrow to open an umbrella, they can only use them when they go to Bova or to Motticelle". The article mentions Umberto Zanotti Bianco, calling him "Africo's great protector", although it erroneously states that he "produced a courageous report which caused a huge stir" and resulted in his being sent into confinement; it is true that Zanotti Bianco was monitored by the Fascist police from 1928 (as we can see in his personal file, no. 55044, now held in the Casellario Politico Centrale at the Central State Archive in Rome), but he was not sent into confinement until 1941.

Six girls are seated at wooden desks, four facing the camera and four seen from the side. They're all busy poring over their primers, almost as though they were searching for something hidden, something deep. None of them are looking at the camera. They all seem to be mesmerised by figures and words; a girl in the second row appears to be looking at something she can't quite grasp, while another has a woollen headdress on her head that allows her hair to peep through. The floor planks, out of kilter, tell us that we're in an old and unsound environment. A torn map of Calabria hangs on the back wall on the left of the shot. Two girls are barefoot as they try to warm their feet over two metal braziers containing ashes and charcoal set by the desks.⁷⁵

It is worth noting here that the photographs of the pitiful state of the school in Africo were not published, as one might have expected them to be, to illustrate the article on the village described only two years earlier by Umberto Zanotti Bianco in the magazine *Il Ponte*, but to accompany an article on a woman who frequently received people from all over the world in her home seeking news of their deceased loved ones or information regarding their ailments, a living witness to the survival of ancestral superstitions and beliefs in the backward culture of southern Italy. The combination of words and pictures, once again no mere coincidence, implicitly prompted the reader to ask the question: how can the people of the South possibly pull into line with the modern world if even their schools, the very beacon of civilisation, are in such an appalling state? With the visual strength of his images, Petrelli succeeded in bringing out the comprehensive condition of backwardness that assailed the South through the portrait of a school which not only fails in every possible way to meet the aesthetic paradigm of schools as a factor for modernisation, but which reveals the serious underdevelopment and paralysis afflicting southern society as a whole. His "timeless scenes" evoked the past, not the present or the future. What we see does not tie in chronologically with the date we intuitively assign the picture on the basis of objective criteria (the frame, the definition of the image, the quality of the print and so on). That is why we are so often disoriented by it. In

⁷⁵ Vito Teti, *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati* (Roma: Donzelli, 2004), 222.

his reportage, Petrelli expressed the intense capability for ethnographic exploration (just as Patellani was to do at a later date) which was crucial for a correct interpretation of the mournful scenes of daily life that he recorded in Africo.⁷⁶



Figure 5. *Interior of the elementary school in Africo (1948)*
 [Valentino Petrelli © Archivio Publifoto – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]

⁷⁶ Suffice it here to point out that, in those same years, numerous photographers recorded the scientific expeditions conducted by Italian anthropologists in the South in the context of their demological and ethno-musicological research; for example, Arturo Zavattini and Franco Pinna. For ethnographic photographs, see Diego Carpitella, “Franco Pinna e la fotografia etnografica in Italia”, in Franco Pinna, *Viaggio nelle terre del silenzio. Fotografie di Franco Pinna*, (Milano: Idea Editions, 1980), 4-11; Clara Gallini and Francesco Faeta (eds.), *I viaggi nel Sud di Ernesto de Martino* (Torino: Bollati-Boringhieri, 1999); Francesco Faeta, “Il sonno sotto le stelle. Arturo Zavattini e le prime fotografie etnografiche demartiniane in Lucania”, *Ossimori* 8 (1997): 56-57; Francesco Faeta (ed.), *Arturo Zavattini fotografo in Lucania* (Milano: Federico Motta Editore, 2003); Francesco Faeta, *Fotografi e fotografie. Uno sguardo antropologico* (Milano: FrancoAngeli, 2006); in particular, see the chapter entitled “Il sonno sotto le stelle. Arturo Zavattini, Ernesto de Martino, un paese lontano”, 113-139.

Yet those photographs also served a different purpose, which emerges from an analysis of the original captions published in *L'Europeo*. The caption to Figure 5 read: "There are no windows, the heating is whatever pupils can bring from home in the way of embers in an old basin. The problems of the South are legion, but the schools there embody them all. The problems weren't resolved by the Fascist dictatorship and they won't be resolved by any other dictatorship, but by the country concerning itself with the issue". The caption to Figure 6 appeared to carry on the thread: "Now, on the eve of the elections, even the poverty of the people of Calabria is in danger of becoming an election campaign issue. The propagandists are coming up from the plains, seeking to rouse men and women whose brains are weakened by need".⁷⁷

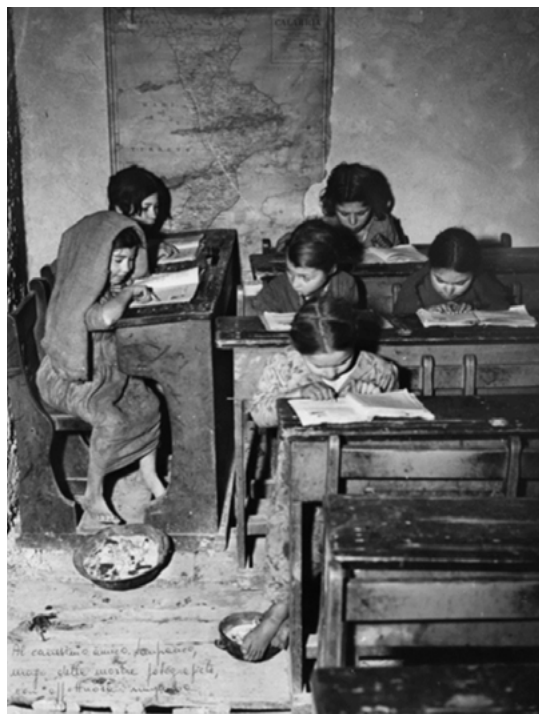


Figure 6. *Interior of the elementary school in Africo (1948)*
[Valentino Petrelli © Archivio Publifoto – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]

⁷⁷ *L'Europeo* IV, no. 11 (1948): 8.



Figure 7. Interior of the elementary school in Jotta (1952)

[Federico Patellani © Studio Federico Patellani – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]

It is clear from the captions that these “photographic exposés” were being used as a subtle form of propaganda by a secular, liberal weekly whose three basic political aims were: to denounce the *débâcle* of the previous regime which, for all its myriad proclamations, had failed to ease the vicelike grip of illiteracy that continue to hold the South in a stranglehold; to implicitly condemn the cynicism of Communist propaganda-mongers prepared to speculate on the ancestral poverty of these people “whose brains were weakened by poverty” in order to garner the votes required to govern (the “other dictatorship” incapable of resolving the problem was the pro-Soviet dictatorship which, according to the anti-Communist rhetoric typical of the Italian public debate in this political phase, would take power if the Left won the election);⁷⁸ and lastly, to

⁷⁸ On 20 January 1945 the people of Africo attacked the local carabinieri barracks, forcing the officers present to seek refuge in the cellar and only releasing them after disarming them; following this episode, Socialist Party and Communist Party sections and a Chamber of Labour were set up in the village. For this episode, see Vito Teti, *Il senso dei luoghi* (Roma: Donzelli, 2014), 225-226.

subliminally present to public opinion the potential consequences of a suspension of the Marshall Plan announced by the US Administration in the event of a Communist win in the general election called for 18 April 1948, in other words only a few days after the photographs' publication. Indeed, it is no mere coincidence that —four years after Petrelli's photographs were published in *L'Europeo*— they were used once again by the Communist monthly *Noi Donne* to illustrate an article stating that they had been published for propaganda purposes by a bourgeois magazine in an article which did not even bother to address the reality of school or the issues of illiteracy or of under-age labour by which the popular front set such store.⁷⁹

Another photojournalism campaign probing the state of schools in the South was published by the photographer Federico Patellani⁸⁰ in the weekly magazine *Epoca*⁸¹ in June 1952.⁸² Patellani was involved at the time in producing a sweeping report on the South of Italy as a whole for the weekly magazine *Tempo*,⁸³ owned by the same publishing group,

⁷⁹ "Bambini italiani 1952", *Noi Donne* VI, no. 16 (1952): 6-7. In this connection, in particular, see Martina Caruso, *Italian Humanist Photography from Fascism to the Cold War* (London: Bloomsbury, 2016), 94 (on a broader level, see the paragraph entitled "The Politics of Miseria and the Communist Debate", 94-98).

⁸⁰ Federico Patellani (1911-1977), a photographer, began to work exclusively for the weekly *Tempo* in 1946, profoundly renewing the way readers were informed thanks to what he called "photo-texts", which consisted in extensive photographic coverage with long captions that he penned himself, totally overturning the hierarchical relationship between text and image. He ceased working for *Tempo* in 1952 and founded Pat Photo Pictures, becoming a freelancer and availing himself of the cooperation of numerous photographers. For this figure, see Federico Patellani, *Federico Patellani: documenti e notizie raccolti in trent'anni di viaggio nel Sud* (Milano: Editphoto, 1977); K. Bolognesi and G. Calvenzi (eds.), *Federico Patellani: fotografie e cinema 1943-1960* (Prato: Archivio Fotografico Toscano – Regione Toscana, 2005), and *Federico Patellani: professione fotoreporter* (Cinisello Balsamo: Museo della fotografia contemporanea – Silvana Editoriale, 2015).

⁸¹ This illustrated weekly, founded by Alberto Mondadori in 1950 and published until 1997, stood out in the broad panorama of its fellows for its unique graphic layout making abundant use of glossy paper and of photographic reportage.

⁸² Federico Patellani, "Le scuole impossibili: scantinati, antiche stalle, corridoi senza finestre sono diventati aule; in qualche classe mancano i banchi, gli sgabelli e perfino il gesso per scrivere sulla lavagna", *Epoca* III, no. 90 (1952): 44-48.

⁸³ This illustrated weekly —founded by Alberto Mondadori in 1939 and sold to Aldo Palazzi in 1946— took its inspiration from the US weekly *Life* and set out to compete with *Oggi*, the weekly published by its competitor Rizzoli. It was the first Italian colour magazine to assign equal importance to journalists and photographers, and indeed all its photographs bore the name of the photographer at the bottom in the same way that its written articles bore the name of the author.

entitled “Italia Magica”.⁸⁴ As had been the case with Petrelli’s reportage, a combination of the ethnographic interests expressed by the author and of his documentary intentions mould the perspective from which the report looks at the situation in schools, except that in Patellani’s case the idea of social exposé is central to his purpose and his pictures are not subservient to political ends. Patellani wrote in the article:

You have to visit the region to grasp the seriousness of the school problem in certain areas of the South, a problem which the rhetoricians have kept hidden away in the cupboard for decades. In some villages children have to travel over ten kilometres on foot to get to school. And their schools are almost invariably situated in windowless corridors, former stables and cowsheds or agricultural tool sheds where the only opening is the door. The photographs published here describe these incredible scenarios better than any words ever could. Often, close by the erstwhile stable there is a functioning cowshed and the teacher’s words are permanently underscored by the lowing of cattle, or even the grunting of pigs. In one small village in Calabria I actually saw a classroom through which a cow and her calf had to pass in order to reach their pasture, because the classroom had only a plank wall separating it from the byre. When the calf was not in the meadow, he was particularly restless and noisy, smashing away at the planks with his horns and his snout, so the classroom contained in effect not just the teacher and his pupils but the teacher, his pupils and a calf. In winter, huge clouds of steam would issue from the animal’s mouth and, quite frankly, that didn’t help to make the air any purer. Yet neither the calf nor the teacher and his pupils seemed bothered by each others’ presence. (Unfortunately, the scene was witnessed also by a British journalist who was conducting the same inquiry as me).⁸⁵

⁸⁴ The reportage began with the article “Le streghe di Benevento hanno paura dei fari”, which stated: “With this illustrated article *Tempo* is launching the publication of a series of reportages that Federico Patellani has produced by wandering around Italy without any particular aim but simply listening to what people have to say, seeking the opinions of the simple people too far removed from the benefits that civilisation offers the more fortunate amongst us, in search of legends, personalities and situations that still contain a little of that magic that progress has not managed to snuff out” (*Tempo* XIV, no. 16 (1952): 18). The series ended with the article: “Si vince il gallo se si conosce la Traviata”, *Tempo* XIV, no. 29 (1952): 30-31.

⁸⁵ Patellani, “Le scuole impossibili”, 45.



Figure 8. *Exterior of the elementary school in Jotta (1952)*

[Federico Patellani © Studio Federico Patellani – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]



Figure 9. *Interior of the elementary school in Jotta (1952)*

[Federico Patellani © Studio Federico Patellani – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]



Figure 10. *Interior of the elementary school in Ghiandaro (1952)*

[Federico Patellani © Studio Federico Patellani – Regione Lombardia / Museo di Fotografia Contemporanea, Milano-Cinisello Balsamo]

Patellani went on to depict the situation he encountered in the rural schools in Jotta and Ghiandaro, two small suburbs of San Marco Argentano in the province of Cosenza: in Jotta “the desks were so huge that the pupils, even clambering up onto their strawless chairs, could barely get their chins up over the top of them”, while in Ghiandaro “in the second-year kindergarten classes the desks were so small that the children could hardly sit at them and had to squeeze to fit in”, because they were a donation from a north Italian kindergarten. He concluded:

Very little has been done for the children that go to school in certain areas of the South. It is with a hint of remorse that we think of the numerous pompous public buildings in the big cities (the railway stations with their Assyrian and Babylonian columns, the marble-clad exhibition cities, and the mausoleum-like post offices) when we see the classrooms in Jotta, Ghiandaro, Matera and countless other villages in Calabria, Basilicata and

Puglia: these villages where the children grow up at impossible desks, endlessly repeating the school year until they're old enough to go to work and relegate school to their memory: a memory of straw and crumbling plaster falling from the ceiling. [...] Putting it in a nutshell, this journey to the region of improbable schools has prompted me to conclude that in certain regions everything needs to be done from scratch [...] Without exaggerating, one can say that many decades have been completely wasted in a large number of villages in the South.⁸⁶

The article was accompanied by five photographs that Patellani himself took in the classrooms of the rural school in Jotta and another three taken at Ghiandaro.⁸⁷ The shots have the same visual force today as they did back then and as those of the photographs that Petrelli took in Africo four years earlier. But while *L'Europeo* used Petrelli's shots, as we have seen, for ideological purposes in the heated electoral debate then taking place, Patellani used his camera to record the pitiful state of rural schools in the South (symbolised by the two Calabrian villages) in order to draw the public's attention to the problem, but also to point the finger of accusation at the Fascist regime for long hiding the shameful state of school buildings in the South and wasting public money on the erection of monumental buildings whose sole purpose was pompous self-glorification.⁸⁸ Rubbing the South out of the public debate for over a decade in the wake of the directives issued to the media by Benito Mussolini's press attaché in 1931⁸⁹ and the regime's fictitious claim to have resolved the "questione meridionale" helped to ensure that "many decades have been completely wasted" in countless villages in the South. Once again the visual impact told of a backward society behind the times, certainly not of the modernity that the rest of the country in search of redemption, of a second chance, was so busy chasing after. Yet even as Patellani published his exposé, however aware he might have been of the emotional impact

⁸⁶ Patellani, "Le scuole impossibili", 46-47.

⁸⁷ Only three of these photographs are reproduced in this article (figs. 7-8-9). The entire reportage, now in the Museo di Fotografia Contemporanea in Cinisello Balsamo, consisted in over thirty photographs.

⁸⁸ On this topic see the work of Bruno Tobia, especially "Salve o popolo d'eroi...". *La monumentalità fascista nelle fotografie dell'Istituto Luce* (Roma: Editori Riuniti, 2002).

⁸⁹ Cassero, *Le veline del Duce*, 10-11 (see point 18).

that photographs capable of describing “these incredible scenarios better than any words ever could” would be likely to trigger, it is interesting to note that he, too, yields to the call of shame when he mentions the inquiry being simultaneously conducted by a British journalist who saw and noted down the same impressions as him and who would thus shame our national education system in the eyes of the world. This, because in his wish to expose the situation, he needed to overcome the natural sense of shame that tended to safeguard, against all evidence, the public image of an institution such as the school whose crucial role in the country’s modernisation was universally recognised.

The “impossible schools” of Jotta and Ghiandaro caused a huge public stir nationwide and sparked a new wave of inquiries into the state of education in the country’s southern regions. It is interesting to note how, even in these inquiries conducted by ministerial officials and educationalists, photographic documentation began to be widely used. We can see examples of this in the inquiries conducted by Gustavo Sessa on rural buildings in the South,⁹⁰ which includes a photograph of the rural school in Vallazze, a suburb of Cercemaggiore in Molise, and a 19th century etching by Antonio Piccinni entitled “Scoletta rurale”, and by Luigi Volpicelli on the “agony of the school” in the South,⁹¹ which includes two photographs, one of them taken by Giovan Battista Poletto⁹² a few

⁹⁰ Gustavo Sessa, “La casa della scuola”, *Il Mezzogiorno: rassegna della vita e dei problemi del Sud* I no.2 (1952): 23-25.

⁹¹ Luigi Volpicelli, “Il martirio della scuola nel Mezzogiorno”, *Il Mezzogiorno: rassegna della vita e dei problemi del Sud* I, no. 8 (1952): 12-14. The inquiry referred at length to a memorandum of almost the same name drafted by Umberto Zanotti Bianco on education in Calabria in 1925, specifying that, where school buildings were concerned, the south actually began at the gates of Rome, as one of his students had thoroughly documented in 1950 in a graduate dissertation on the state of schools in the Ciociaria region, and pointing out that many of the photographs attached to the 1925 investigative book showed “schools in better condition than they appear in my student’s documentary” (12). The student was in all likelihood Luigi Borrelli, who published an essay several years later entitled “La situazione scolastica e culturale e gli atteggiamenti verso l’educazione in un centro agricolo della Ciociaria”, in *Educazione e condizionamento sociale*, ed. Aldo Visalberghi (Bari: Laterza, 1964), 87-108. No references have been found in the records held by the Historical Archive of Rome’s Università degli Studi “La Sapienza”.

⁹² The provenance of this photograph from a possible photographic inquiry conducted by Poletto into schools in the South has not yet been verified, but it will form the object of future study; similarly, we will also be taking a closer look at the output of two other Italian photographers: Mario De Biasi, who produced a celebrated photograph of the elementary school in Rocca Imperiale (Cosenza) in the course of a reportage on the south for the magazine *Epoca* in 1954, and Ando Gilardi, who produced a number of photographs of schools and after-school facilities in deplorable surroundings in Melissa, Crotona and Palermo, published in the CGIL’s illustrated weekly from 1954 to 1957.

years earlier (fig. 4). The following year the hygienist Giuseppe Sangiorgi—adopting the motto coined by Patellani on the basis of a phrase uttered by a teacher in a school in the district of Matera—⁹³ published an article in a well-known medical journal under the title “Cristo si è fermato a Jotta”, in which he praised the inquiry sponsored by *Epoca* on the grounds that it had “touched the most sensitive fibres of our heart”,⁹⁴ and he proposed that every Rotary Club in Italy should “adopt a small rural school, on condition that it is in as poor a state as the school in Jotta”.⁹⁵ Patellani’s article was still being held up as a “visual testimony” of the appalling living conditions in the rural schools in the region in 1954, in a report on health and hygiene in Calabria contained in a national report drafted by the Italian Commission for the study of backward areas, pointing to the extraordinary permanence of the stir caused by the vision of the “impossible schools” in two small Calabrian villages in the Italian public opinion.⁹⁶ The echo of the “agony of the school in Calabria” was to drag on until as late as 1963, when the Touring Club magazine hosted a substantiated article by the journalist Franco Abruzzo, right in the middle of the so-called “economic boom”, on the pitiful state of schools in Calabria, illustrating it with a hard-hitting series of Femia photographs showing pupils in the elementary school in San Nicola, in the province of Reggio Calabria, sitting barefoot at rickety old wooden desks.⁹⁷

⁹³ Patellani, “Le scuole impossibili”, 44. The teacher’s original words were: “According to Carlo Levi Christ stopped at Eboli. But in our view Christ stopped at Matera”. Here refers to Carlo Levi’s autobiographical novel *Cristo si è fermato a Eboli* (“Christ stopped at Eboli”), published by Einaudi in 1945, become a masterpiece of Italian Neorealism.

⁹⁴ Giuseppe Sangiorgi, “Cristo si è fermato a Jotta”, *Athena: rassegna mensile di biologia, clinica e terapia* XIX, no. 12 (1953): 393-395 (cit. 395).

⁹⁵ Sangiorgi, “Cristo si è fermato a Jotta”, 394. The article was taken from a report delivered to the Rotary Club in Bari on 24 March 1953.

⁹⁶ Francesco Serra and Mario Misasi, “La Calabria”, in *Atti del Congresso internazionale di studio sul problema delle aree arretrate (Milano, 10-15 ottobre 1954)*, ed. Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale, vol. 1: *Rapporto della commissione italiana di studio sulle aree arretrate italiane* (Milano: Giuffrè, 1954), 891-979 (especially the paragraph entitled “Condizioni culturali”, 974-976). Serra, the director of the Cosenza Provincial Hygiene and Preventive Medicine Laboratory, once again recalling Zanotti Bianco’s inquiry of 1925, had this bitter remark to make: “The propaganda action conducted by illustrious special envoys who detected the pitiful state of certain rooms and cellars called schools [...] did not serve to draw the state’s attention to resolve this important problem and thus to put Calabria on an equal footing with the north of Italy” (974-975).

⁹⁷ See Franco Abruzzo, “Calabria senza scuole”, *Le Vie d’Italia* LXIX, no. 4 (1963): 437-448. These beautiful photographs recall those taken in the same years by the Greek-American photographer Constantine Manos in the village school of Karpathos in Greece.

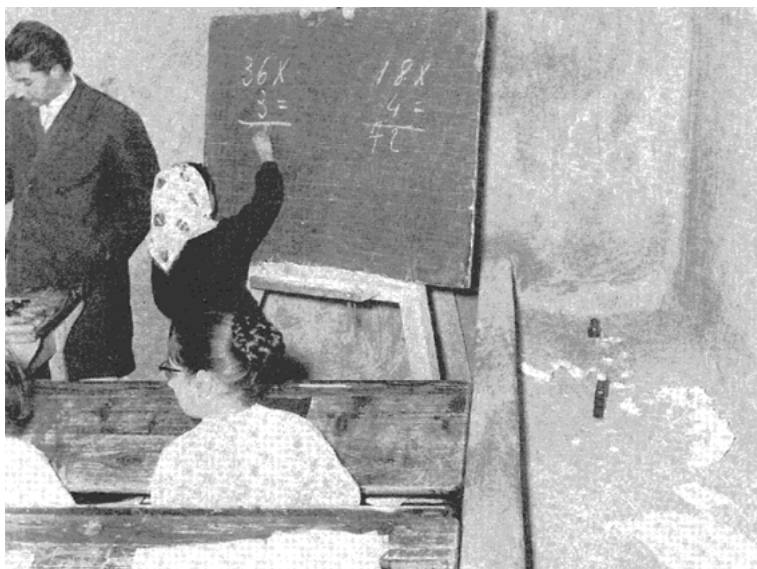


Figure 11. Interior of the elementary school in San Nicola (1963)
[from: *Le Vie d'Italia*, LXIX (4), (1963): 443]

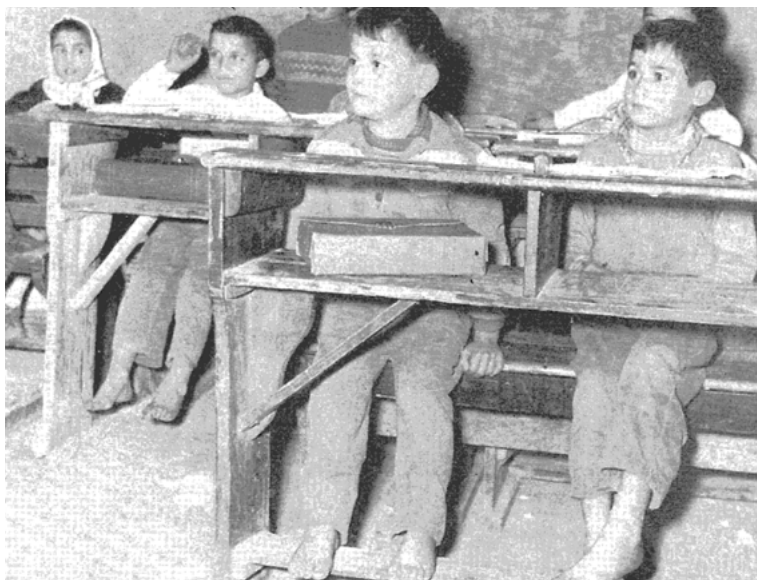


Figure 12. Interior of the elementary school in San Nicola (1963)
[from: *Le Vie d'Italia*, LXIX (4), (1963): 443]

CONCLUSIONS

I shall now rapidly endeavour to formulate the first conclusions that the research conducted hitherto into the depiction of the rural school in the South in photographic inquiries and in photojournalism between 1925 and 1955 allows us to draw. There existed a red line not to be crossed in the photographic depiction of schools and that red line was the image of the school as a "temple of modernity", an image that served both a cultural purpose (subscription to the model of progress) and a political purpose (the creation of consensus). I believe that is why even today these photographs grate on our sensitivities. Few photographers dared to cross that red line, and when they did so, they did so with the intention of triggering a short-circuit in public opinion, exposing the failure of the *vulgata* that the leading classes and the media tended to propose to reflect reality. The focus of this paper is not the appalling degree of backwardness still existing in rural schools in the South at the time, which went way beyond what anyone might have imagined, but a factor to which education historians have hitherto devoted little time, namely (harking back to Pierre Bourdieu's work on the social use of the image) the social image of schools and the public use made of that image over time.

The bias in the visual depiction of the Italian school that emerges from this analysis —initially enforced by the *élites* but ultimately subscribed to by the country as a whole on the basis of a complex dynamic involving the collective oblivionisation of certain phenomena generated by feelings of shame—⁹⁸ has led to the creation of a kind of "collective scholastic hologram" on the basis of which schools often appear broadly idealised in reconstructions of the school of the past in museums of education or in other contexts. In other words, we are not shown "schools as they really were" but schools as they should have been or as we would like them to have been.⁹⁹ The schools in Africo, Jotta and Ghiandaro have no place in these representations of the past, because after causing a stir, they were

⁹⁸ For the relationship between memory and oblivion and their mutual interaction, see Marc Augé, *Les formes de l'oubli* (Paris: Payot, 1998); Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (Paris: Éditions du Seuil, 2000).

⁹⁹ For this concept, see especially Juri Meda, "La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas", in *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, ed. Ana María Badanelli Rubio, María Poveda Sanz and Carmen Rodríguez Guerrero (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014), 509-521.

simply repressed, going back to become as invisible as they were before a handful of photographers turned their cameras on them and preserved them forever on film. They are “non-places of memory” every bit as much as the “abandoned schools” studied by Martin Lawn in a paper presented at a major international conference in 2011, capable of generating an identity “in the dimension of the memory of those who inhabited them”¹⁰⁰ but which also fuel a deep sense of disquiet because they do not represent themselves alone but schools in general, the cultural significance that we attach to the concept of education and its role in society.¹⁰¹ That is why they cannot help but prompt us to ask ourselves questions regarding “the fate of schooling and its relation to modernity”.¹⁰² ■

Notes on contributor

Juri Meda is PhD in History and Associate Professor in History of Education at the University of Macerata (Italy). He is member of the Executive Committee of the Italian History of Education Society —CIRSE (2016-2018) and secretary of the Italian Society for the Study of School Heritage— SIPSE (2017-2018). Member of the scientific board of various scientific journals, among which *Historia y Memoria de Educación* (since 2015), *Rivista di Storia dell' Educazione* (since 2016) and *History of Education & Children's Literature* (since 2016). He has published numerous monographs, essays and articles, the majority of which have been devoted to the processes pertaining to the nationalisation of childhood in the contemporary age; more recently, his research has begun to focus on the material culture of school and on the history of the economic processes associated with the development of mass schooling.

¹⁰⁰ For this concept, on a broader level see Teti, *Il senso dei luoghi* (especially the chapter entitled “Africo”, 209-258). In the light of the results achieved by a young American scholar studying identity relationships between the school and the local community through photographic elicitation in a small rural community in Georgia, it would be interesting to use the same method to verify to what extent today's Africo community still remembers the old school despite the fact that the entire settlement was relocated following the flood of 1951; in this connection, see Alice Vera Sampson-Cordle, “Exploring the Relationship between a Small Rural School in Northeast Georgia and Its Community: An Image-Based Study Using Participant-Produced Photographs” (Phd diss., University of Georgia, 2001), 411.

¹⁰¹ See Martin Lawn, *Abandoned Modernities: images of the materialities of schooling*, paper delivered at the international conference on “Os Rituais Escolares, em Gestos e Objectos” (Lisbon, 18 February 2011).

¹⁰² Lawn, *Abandoned Modernities*.

REFERENCES

- AFONSO, José António. *Escolas Rurais na 1ª república portuguesa (1910-1926): discursos e representações sobre a periferia*. Santo Tirso: Whitebooks, 2016.
- ABRUZZO, Franco. "Calabria senza scuole". *Le Vie d'Italia* LXIX, no. 4 (1963): 437-448.
- AUGÉ, Marc. *Les formes de l'oubli*. París: Payot, 1998.
- BESOZZI, Tommaso. "L'errore del vescovo di Mileto. Da dieci anni la scienza studia Natuzza dei Morti ma per i calabresi essa è la donna del miracolo". *L'Europeo* IV, no. 11 (1948): 8.
- "Troppo strette le strade per l'ombrello aperto'. Il più disperato paese della Calabria". *L'Europeo* IV, no. 12 (1948): 6.
- BOLOGNESI, Kitti and Giovanna CALVENZI (eds.). *Federico Patellani: fotografie e cinema 1943-1960*. Prato: Archivio Fotografico Toscano – Regione Toscana, 2005.
- BORRELLI, Luigi. "The situation of the school and of culture, and attitudes to education, in an agricultural milieu in Ciociaria". In *Educazione e condizionamento sociale*, edited by Aldo Visalberghi, 87-108. Bari: Laterza, 1964.
- BOURDIEU, Pierre. "The Social Definition of Photography". In *Visual Culture: the Reader*, edited by Jessica Evans and Stuart Hall, 162-180. London: Sage, 1999.
- BRASTER, Sjaak. "How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985". *Educació i Història: revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 123-148.
- BRASTER, Sjaak, Ian GROSVENOR and María del Mar del POZO ANDRÉS (eds.). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011.
- BURKE, Peter. *Eyewitnessing: the use of images as historical evidence*. London: Reaktion Books, 2001.
- CALÒ, Giovanni. "Il Museo Didattico Nazionale nell'anno 1933. Relazione". *Vita Scolastica* IV, no.10 (1933): 3.
- CARPITELLA, Diego. "Franco Pinna e la fotografia etnografica in Italia". In Franco Pinna, *Viaggio nelle terre del silenzio. Fotografie di Franco Pinna*, 4-11. Milano: Idea Editions, 1980.
- CARUSO, Martina. *Italian Humanist Photography from Fascism to the Cold War*. London: Bloomsbury, 2016.
- CASSERO, Riccardo. *Le veline del Duce: come il fascismo controllava la stampa*. Milano: Sperling & Kupfer Editori, 2004.
- CATTEEUW, Karl, Kristof DAMS, Marc DEPAEPE and Frank SIMON. "Filming the Black Box: Primary Schools on Film Belgium (1880-1960)". In *Visual History: Im-*

- ages of Education*, edited by Ulrike Mietzner, Kevin Myers and Nick Peim, 203-231. Oxford: Peter Lang: 2005.
- CIVES, Giacomo. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La nuova Italia, 1983.
- COMAS RUBÍ, Francesca, Bernat SUREDA GARCÍA and Xavier MOTILLA SALAS. *Fotografia i història de l'educació: iconografia de la modernització educativa*. Palma: Leonard Muntaner, 2012.
- DEKKER, Jeroen J.H. "Images as Representations: Visual Sources on Education and Childhood in the Past". *Paedagogica Historica* LI, no. 6 (2015): 702-715.
- DITO, Oreste (Ordy). *Il problema educativo e la questione sociale in Calabria: considerazioni ed osservazioni*. Cosenza: Tipografia della "Cronaca di Calabria", 1909.
- FAETA, Francesco. "Il sonno sotto le stelle. Arturo Zavattini e le prime fotografie etnografiche demartiniane in Lucania". *Ossimori* 8 (1997): 56-57.
- FAETA, Francesco. (ed.). *Arturo Zavattini fotografo in Lucania*. Milano: Federico Motta Editore, 2003.
- FAETA, Francesco. *Fotografi e fotografie. Uno sguardo antropologico*. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Federico Patellani: professione fotoreporter*. Cinisello Balsamo: Museo della fotografia contemporanea – Silvana Editoriale, 2015.
- FISCHMAN, Gustavo. "Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research". *Educational Researcher* xxx, no. 8, (2001): 31.
- FOUCAULT, Michel. "Of Other Spaces". *Diacritics* xvi, no.1 (1986): 22-27.
- FUSCO, Marcella. "L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nella lotta contro l'analfabetismo: 1910-1928". *Archivio Storico per le Province Napoletane* xcix, no. 20 (1981): 361-402.
- GALLINI, Clara and Francesco FAETA (eds.). *I viaggi nel Sud di Ernesto de Martino*. Torino: Bollati-Boringhieri, 1999.
- GIORGI, Pamela and Elena FRANCHI (eds.). *L'obiettivo sulla scuola: immagini dall'archivio fotografico INDIRE*. Firenze: Giunti, 2012.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara and Francisca COMAS RUBÍ. "Fotografía y construcción de la memoria escolar". *History of Education & Children's Literature* xi, no.1, (2016): 215-236.
- GRASSO, Mirko. *Costruire la democrazia: Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*. Roma: Donzelli, 2015.
- GROSVENOR, Ian. "On Visualizing Past Classrooms". In *Silences and Images: the Social History of the Classroom*, edited by Ian Grosvenor, Martin Lawn and Kate Rousmaniere, 83-104. New York: Peter Lang, 1999.
- GROSVENOR, Ian and Natasha Macnab. "Photography as an agent of transformation: education, community and documentary photography in post-war Britain". *Paedagogica Historica* LI, no. 1-2 (2015): 117-135.

- Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo. *Le condizioni edilizie delle piccole scuole della Lombardia: inchiesta*. Milano: Tumminelli, 1933.
- HOWARD, Jeremy, Catherine BURKE and Peter CUNNINGHAM. *The Decorated School: Essays on Visual Culture of Schooling*. London: Black Dog Publishing, 2013.
- ISNARDI, Giuseppe. "L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia". *Il Ponte* VI, no. 9-10 (1950): 1198-1204.
- "Pentedattilo". *Le Vie d'Italia* XXXI, no. 7 (1925): 771-778.
- LATRONICO, Alberto. "L'edilizia scolastica rurale". *Le Vie d'Italia: rivista mensile del Touring Club Italiano* XXXII, no. 10 (1926): 1089-1099.
- LE GOFF, Jacques. "Documento/monumento". In *Enciclopedia*, vol. v, 38-43. Torino: Einaudi 1978.
- LEVI, Carlo. *Cristo si è fermato a Eboli*. Torino: Einaudi, 1945.
- LUCAS, Uliano and Tatiana AGLIANI. "L'immagine fotografica, 1945-2000". In *Storia d'Italia. Annali 20. L'immagine fotografica 1945-2000*, edited by Uliano Lucas. Torino: Einaudi, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.
- MALVANO, Laura. *Fascismo e politica dell'immagine*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988.
- MALVEZZI, Giuseppe Maria and Umberto ZANOTTI BIANCO. *L'Aspromonte occidentale: note*. Milano: Libreria Editrice Milanese, 1910.
- MARGOLIS, Eric. "Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography". *Visual Sociology* 14 (1999): 7-38.
- MARRA, Mirella. "Questione meridionale e scuola". *Incontri Meridionali* 3-4 (1979): 209-234.
- MATTEI, Francesco. *ANIMI: il contributo dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*. Roma: Anicia, 2012.
- MEDA, Juri. "La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas". In *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, edited by Ana Maria Badanelli Rubio, María Poveda Sanz and Carmen Rodríguez Guerrero, 509-521. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- MEDA, Juri. and Antonio VIÑAO. "School Memory: Historiographic Balance and Heuristic Perspectives". In *School Memories: New Trends in the History of Education*, edited by Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda and Antonio Viñao, 1-9. Cham: Springer, 2017.
- MICELI, Valeria and Valeria VIOLA. "'A scuola meglio che a casa'. L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista: primi risultati di uno scavo documentario". *Rivista di Storia dell'Educazione* 2 (2016): 83-88.

- MONTECCHI, Luca. *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM, 2015.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. "Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las misiones pedagógicas en la Región de Murcia". *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-155.
- MOTILLA SALAS, Xavier and Llorenç GELABERT GUAL. "Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)". In *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*, edited by Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas and Bernat Sureda García, 253-266. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2014.
- MURO, Vincenzo. "L'analfabetismo in Italia e la necessità di combatterlo". *Scuola nostra: rivista quindicinale della scuola elementare del Mezzogiorno* III, no. 13-14 (1948): 3-4.
- NÓVOA, António. "Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th Century)". *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* xxxvi, no. 1 (2000): 20-52.
- PATELLANI, Federico. "Le scuole impossibili: scantinati, antiche stalle, corridoi senza finestre sono diventati aule; in qualche classe mancano i banchi, gli sgabelli e perfino il gesso per scrivere sulla lavagna". *Epoca* III, no. 90 (1952): 44-48.
- PATELLANI, Federico. *Federico Patellani: documenti e notizie raccolti in trent'anni di viaggio nel Sud*. Milano: Editphoto, 1977.
- PEDÍO, Tommaso. "Giuseppe Isnardi". *Archivio Storico Pugliese* xviii, no. 1-4 (1965): 303-313.
- PEREIRA DE SOUSA, Cynthia, Denice Barbara Catani, António Nóvoa and Frank Simon (eds.). "School and modernity: Knowledge, institutions and practices". *Paedagogica Historica* xli, no. 1-2 (2005).
- PICCINNI, Nicolò. "Il problema della scuola nel Mezzogiorno". *Scuola Nostra* IV, no. 7 (1949): 1-2.
- PIZZETTI, Silvia. *I rotocalchi e la storia*. Roma: Bulzoni, 1982.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula". *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.
- POZO Andrés, María del Mar del and Teresa RABAZAS ROMERO, "Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar". *Revista de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.
- POZO Andrés, María del Mar del and Sjaak BRASTER. "Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education". In *School Memories: New Trends in the History of Education*, edited by Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda and Antonio Viñao, 11-27. Cham: Springer, 2017.

- RICCEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- ROSSI, Bianca. "Review of "Il martirio della scuola in Calabria" by Umberto Zanotti Bianco". *Educazione nazionale* VII, no. 3 (1925): 53.
- ROSSI, Maria Maddalena. *Il Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo di Milano*. Brescia: La Scuola, 2004.
- ROUSMANIERE, Kate. "Questioning the Visual in the History of Education". *History of Education: Journal of the History of Education Society* xxx, no. 2 (2001): 109-111.
- SAMPSON-CORDLE, Alice Vera. "Exploring the Relationship between a Small Rural School in Northeast Georgia and Its Community: An Image-Based Study Using Participant-Produced Photographs". PhD diss., University of Georgia, 2001.
- SANGIORGI, Giuseppe. "Cristo si è fermato a Jotta". *Athena: rassegna mensile di biologia, clinica e terapia* XIX, no. 12 (1953): 393-395.
- SANTAGATI, Raffaele. "La scuola elementare e le opere di coltura popolare in provincia di Reggio Calabria". *La Coltura Popolare* IX, no. 12 (1919): 20-25.
- SERRA, Francesco and Mario MISASI. "La Calabria". In *Atti del Congresso internazionale di studio sul problema delle aree arretrate (Milano, 10-15 ottobre 1954)*, edited by Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale, vol. 1: *Rapporto della commissione italiana di studio sulle aree arretrate italiane*, 891-979. Milano: Giuffrè, 1954.
- SESSA, Gustavo. "La casa della scuola". *Il Mezzogiorno: rassegna della vita e dei problemi del Sud* I, no. 2 (1952): 23-25.
- STOLFI, Giuseppe. *La Basilicata senza scuole*. Torino: Piero Gobetti, 1923.
- TARAMELLI, Ennery. *Viaggio nell'Italia del Neorealismo: la fotografia tra letteratura e cinema*. Torino: Società Editrice Internazionale, 1995.
- TETI, Vito. *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*. Roma: Donzelli, 2004.
- TOBIA, Bruno. "Salve o popolo d'eroi...". La monumentalità fascista nelle fotografie dell'Istituto Luce. Roma: Editori Riuniti, 2002.
- TRANFAGLIA, Nicola. *La stampa del regime, 1932-1943: le veline del Minculpop per orientare l'informazione*. Milano: Bompiani, 2005.
- TUZET, Hélène and Jules DESTRÉE. *In Calabria durante il fascismo: due viaggi-inchiesta*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2008.
- TUZET, Hélène. *Calabre et Sicilie: une enquête*. Ginevra: Slatkine, 1928.
- VIÑAO, Antonio and Justino MAGALHÃES (eds.). "Educational Modernity: Representation and Writings". *Sisyphus: Journal of Education* IV, no.1 (2016).
- VIÑAO, Antonio and María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES. "Advertising, Marketing and Image: Visual Representations and School Modernity through Postcards". *Sisyphus: Journal of Education* IV, no.1 (2016): 42-66.

- VIOLA, Valeria. "The School House. History and Evolution of the Urban and Rural School Building in Italy during the Fascism". In *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, editado por Paulí Dávila Balsera and Luis María Naya Garmendia, 377-389. Donostia: Erein, 2016.
- VOLPICELLI, Luigi. "Il martirio della scuola nel Mezzogiorno". *Il Mezzogiorno: rassegna della vita e dei problemi del Sud* I, no. 8 (1952): 12-14.
- ZANNIER, Italo (ed.). *Tino Petrelli: fotogiornalismo in Italia*. Pordenone: Edizioni Concordia Sette, 1980.
- ZANOTTI BIANCO, Umberto. "The Anti-Risorgimento. Risorgimento v. Fascismo. The work of Fascismo in Italy". *Contemporary Review* 126 (1924): 567-576.
- *Il martirio della scuola in Calabria*. Firenze: Vallecchi Editore, 1925.
- "Tra la perduta gente (Africo) – I". *Il Ponte* II, no.5 (1946): 405-414.
- "Tra la perduta gente (Africo) – II". *Il Ponte* II, no.6 (1946): 509-519.
- "Tra la perduta gente (Africo) – III". *Il Ponte* II, no.7-8 (1946): 642-648.
- ZOPPI, Sergio. *Umberto Zanotti Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2009.

FOTOGRAFÍA Y REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA PRIVADA MADRILEÑA EN EL FRANQUISMO. ENTRE LA PROPAGANDA Y EL RELATO*

Photography and representation of the private school during the Francoism in Madrid. Between advertising and story

Sara Ramos Zamora,⁶ Teresa Rabazas Romero⁹
y Carmen Colmenar Orzaes⁷

Fecha de recepción: 27/07/2017 • Fecha de aceptación: 06/10/2017

Resumen. El uso de las fotografías como fuentes para la Historia de la Educación forma parte de una de las tendencias de la historiografía contemporánea que ha adquirido un mayor protagonismo en la actualidad. Este artículo se va a centrar en el valor de las imágenes como fuente histórica para conocer algunos elementos representativos de algunos centros escolares privados madrileños durante el periodo franquista. El análisis de la investigación ha girado en torno a las representaciones más características de estos centros, destacando los espacios, la religiosidad, la enseñanza y las actividades como elementos de identidad y distinción: museos, exposiciones escolares, deportes, asociaciones y actividades artísticas. La principal fuente de documentación ha sido el archivo fotográfico perteneciente a la colección de memorias de prácticas conservadas en el Fondo Anselmo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense.

Palabras clave: Imágenes; Colegios católicos; Franquismo; Memorias de prácticas; Madrid

* El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación titulado «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)». Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P

⁶ Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España. sramosz@ucm.es

⁹ Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España. rabarom@ucm.es

⁷ Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España. mcolmen@ucm.es

Abstract. *The use of photographs as sources for the History of Education is one of the new topics of contemporary historiography that is assuming a greater role today. This paper will focus on the value of images as a historical source for the purpose of studying certain representative elements of some private schools Madrid during Franco's regime. The research revolves around the most characteristic representations of these schools, highlighting the spaces, religiousness, education and activities as elements of identity and distinction: museums, school exhibitions, sports, associations and artistic activities. The main sources of documentation used come from the photographic archive in the collection of teacher-training reports preserved in the fund Anselmo Romero Marin in the Museum of History of Education «Manuel Bartolome Cossio» of the Complutense University.*

Keywords: *Images; Catholics schools; Francoism; Practices reports; Madrid*

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, el interés creciente por el uso de las fuentes iconográficas en la historiografía educativa ha sido una tendencia desarrollada por muchos historiadores de la educación. En la década de los años ochenta, la revista *Histoire de l'Éducation* (1986) publicaba una sección monográfica sobre «*Images et education*» en su número 30. Años más tarde, se celebraba en Bélgica el *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) (1998) dedicado a la cultura visual bajo el título «*The Challenge of the Visual in the History of Education*». A comienzos del siglo XXI, las revistas *Paedagogica Historica* (2000) y *History of Education* (2001) también destinan un número monográfico a los avances producidos en esta nueva metodología historiográfica, no exenta de reflexiones críticas acerca de las limitaciones de esta fuente.¹ Fruto de este debate internacional, en el contexto español se publica un artículo en el año 2006 en la revista de *Historia de la Educación*, que será pionero y donde se invita a reflexionar sobre las posibilidades de las imágenes en la representación de las prácticas escolares.² Asimismo, el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universidad de las Islas Baleares como resultado de diversas investigaciones genera varias publicaciones

¹ El trabajo de Marc Depaepe y Bregt Henkens es un claro ejemplo: Marc Depape y Bregt Henkens, «The Challenge of the Visual in the History of Education», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 36, no.1 (2000): 11-17.

² M.^a del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.

importantes³ entre las que destaca el número monográfico publicado en *Educació i Història* (2010). La actividad investigadora de este grupo en relación a esta fuente historiográfica se amplía en estos últimos años en colaboración con las Universidades de Alcalá de Henares y la Complutense de Madrid, trabajando conjuntamente en el número monográfico de la revista *Encounters on Education* (2016) dedicado a «*Photography and School Cultures*».

Hasta ahora las investigaciones que se han realizado sobre el análisis iconográfico han girado en torno a diferentes enfoques y consideraciones sobre la fotografía como fuente histórica, y como elemento evocador para la memoria colectiva. Gran parte de los trabajos se han orientado al ámbito de la enseñanza pública, rural y urbana, pero nuestro interés se va a centrar en el valor de las imágenes como fuente histórica para conocer algunos elementos de distinción de los centros escolares privados madrileños durante el periodo franquista, que constituyeron los principales discursos propagandísticos que emplearon como instrumento de difusión y reclamo publicitario. Por otro lado, nos ha interesado visualizar algunos aspectos de su práctica docente. El análisis de la investigación se centrará, por tanto, en dos planos diferenciados: en primer lugar, se estudian las representaciones del *marketing* escolar más características de estos centros, a través de los edificios, la religiosidad y las actividades como elementos de identidad y distinción (museos, laboratorios, exposiciones escolares, actividades deportivas, artísticas, asociaciones, etc.); en segundo lugar, se analizarán las imágenes que representan la enseñanza en el aula como un elemento relevante y significativo de su identidad como docentes en centros privados (metodología competitiva y personalizada).

³ Destacamos algunos trabajos: Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García, *Fotografia e història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma: Leonard Muntaner, 2012); Francesa Comas Rubi, «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació els projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB», en *Investigar la Història de l'Educació am imatges*, coord. Eulàlia Collell-demont (Vic: Eumogràfic – MUVIP, 2014), 53-64; Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García, *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* (Palma: Universidad de las Islas Baleares, 2014). Actas de les XXI Jornades d'Història de l'Educació, celebradas entre el 26 al 28 de noviembre de 2014; Gabriel Barceló Bauzá, Francesca Comas Rubí y Bernat Sureda García, «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación* 371 (2015): 61-82.

LA ESCUELA PRIVADA RELIGIOSA EN MADRID: MARIANISTAS, LASALIANOS Y TERESIANAS

La enseñanza privada religiosa en España ha sido objeto de interés, en su mayoría, por investigadores e investigadoras pertenecientes a las órdenes y congregaciones religiosas, como ya ha puesto de manifiesto el profesor Paulí Dávila en un trabajo reciente en el que se destacan como aportaciones relevantes los estudios de Revuelta, Faubell, Valle y Bartolomé, entre otros.⁴ La historia de la acción educadora de la Iglesia y de las órdenes, congregaciones e institutos religiosos católicos ha sido reconstruida por autores relevantes en el ámbito de la Historia de la Educación.⁵ La consulta de las investigaciones realizadas por autores como Delaunay, Dávila, Faubell, Flecha, Fullana, Galino, Gutiérrez, González y de Isasa, Ostolaza, Rosique, Valle, Yetano, Dávila, Naya y Murua o Dávila y Naya dan cuenta de ello. También las obras publicadas con carácter conmemorativo por las propias instituciones educativas religiosas han sido un material excelente que además conecta directamente con la imagen

⁴ Paulí Dávila Balsera, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX», en *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011), 101-159, cfr. p. 103.

⁵ Paulí Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia e Hilario Murua Cartón, *Bajo el signo de la educación. 100 años de la Salle en Gipuzkoa* (Bilbao: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2009); Paulí Dávila y Luis M. Naya, «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades», en *Laicidad, Religios e Educaçao na Europa do Sul no Século XX*, ed. Joaquím Pintassilgo (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), 367-392; Paulí Dávila, Luis María Naya e Hilario Murua, «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX», *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 141-175; Jean Marie Delaunay, «Exilio o refugio en España (veinticinco años después)», *Anuario de la Iglesia* 16 (2005): 153-164; Vicente Faubell Zapata, «Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza», en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Tomo II. Edad Contemporánea*, ed. Bernabé Bartolomé (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997), 323-448, y «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX», *Revista de Educación* 2000 (Número Extraordinario): 137-200; Irene Gutiérrez Ruiz, «El maestro de la experiencia Somosaguas», *Tendencias pedagógicas* 14 (2009): 181-189, y *Experiencia Somosaguas* (Madrid: Iter ediciones, 1970); Maitane Ostolaza Esnal, *Entre religión y modernidad: los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931* (Bilbao: Universidad del País Vasco, 2000); Maitane Ostolaza y Pere Fullana, «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas (1900-1930)», en *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, eds. Julio de la Cueva y Feliciano Montero (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 187-213; Francisca Rosique Navarro, *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)* (Madrid: Silex Ediciones, 2014); Ángela del Valle López, «Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: Desarrollo de las capacidades y actitudes físicas», *Historia de la Educación* 14-15 (1995-1996), 173-196 y Ana Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*. (Barcelona: Anthropos, 1987).

que los propios centros educativos religiosos han querido transmitir a modo de *marketing* educativo.⁶ Cuando empleamos el término *marketing* nos estamos refiriendo —y con esa acepción lo emplearemos a lo largo de este trabajo— a la tarea intencionada de visibilizar una imagen determinada del centro educativo con fines publicitarios, tratando de hacer atractiva su oferta a las familias potencialmente susceptibles de confiar la educación de sus hijos a esas instituciones, con el objetivo de personalizar un servicio que imprime un carácter propio, y que incrementa la participación de los agentes sociales implicados consolidando relaciones más a largo plazo.

En estos trabajos se constata que a lo largo del siglo xx la formación de los hijos de clase acomodada en España estuvo, en gran parte, en manos de las órdenes y congregaciones religiosas, teniendo un avance espectacular en el periodo franquista. El apoyo de la Iglesia al régimen de Franco a través de una legislación que volvía a establecer la Compañía de Jesús en el año 1938, derogaba en 1939 la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933, y establecía una legislación educativa favorable a la educación religiosa, permitieron que las instituciones religiosas dedicadas a la enseñanza como los escolapias/os, padres marianistas, maristas, Hermanos de las Escuelas cristianas-La Salle, salesianos/as, ursulinas, jesuitas, jesuitinas, agustinos, etc. e institutos como la Institución Teresiana y el Opus Dei, fueran creando escuelas en todos los niveles educativos. No nos vamos a detener en reconstruir la historia de estas instituciones, puesto que ya lo han hecho varios autores especialistas en esta línea de investigación, como se ha referenciado más arriba, pero en relación a las congregaciones religiosas, hay un hecho que queremos destacar sobre su llegada a España, al producirse como consecuencia de la política laicista francesa de finales del siglo xix y comienzos del siglo xx. Esta situación provocó la expulsión de las congregaciones religiosas de-

⁶ Del Colegio Nuestra Señora de las Maravillas, se ha consultado: Antonio Calvo, *El Colegio de Nuestra Señora de las Maravillas. Crónica de cien años. 1892-1992* (Madrid: Hermanos La Salle: 1995); Hermanos La Salle, *Cien años maravillosos. Colegio Nuestra Señora de las Maravillas. La Salle. 1892-1992* (Madrid: Hermanos La Salle, 1994). Sobre el Colegio Nuestra Señora del Pilar, se han tenido en cuenta varias publicaciones, entre las que destacamos: Asociación de Antiguos Alumnos del Colegio del Pilar, *Colegio Nuestra Señora del Pilar, 1946. Recuerdos en el año de las Bodas de oro de la compañía de María en España* (Madrid, 1946), *Bodas de Oro del Colegio Nuestra Señora del Pilar* (Madrid: 1957), y *100 años. El Pilar. La enseñanza nos hará libres* (Madrid: 2007); AA. VV., *El Pilar, cien años de historia, 1907-2007* (Madrid: Colegio Nuestra Señora del Pilar, 2007); y Juan de Isasa González de Ubieta, *Colegio del Pilar. 75 años (1907-1982). Abiertos a la sociedad* (Madrid: Colegio el Pilar, 1982).

dicadas a la educación en Francia, siendo España uno de los países de acogida de muchas de estas instituciones.⁷

En el contexto urbano madrileño, podemos destacar, como ejemplos representativos, los colegios de ciertas congregaciones religiosas que se dirigieron a formar a los hijos e hijas de las clases altas y burguesas, como El Pilar (padres marianistas), San José (maristas), Nuestra Señora de la Escuelas Pías (escolapias), Real Colegio de las Escuelas Pías de San Fernando (escolapios), Instituto Véritas (teresianas), Nuestra Señora del Buen Consejo (agustinos) y el Colegio Maravillas-El Viso (hermanos de las escuelas cristianas-La Salle), entre otros. Dadas las limitaciones y la naturaleza de nuestras fuentes, se han seleccionado los colegios que aportan una mayor calidad de las fotografías posiblemente con una finalidad publicitaria o propagandística, en donde las imágenes son utilizadas como elementos de identidad y distinción, lo que llevaba a una inevitable selección de la clase social a la que iban dirigidas.

Los Padres Marianistas y los Hermanos de las Escuelas Cristianas-La Salle fueron dos de las más destacadas comunidades religiosas que se asentaron en España. Por otra parte, nos ha parecido interesante seleccionar uno de los centros destinados a la formación de las mujeres de clase media alta, creado por la Institución Teresiana (en adelante IT). Inspirada en la obra del Padre Pedro Poveda, es una organización seglar creada en España en 1914, con unos orígenes diferentes a las congregaciones religiosas procedentes de otros países, tal y como manifiesta Francisca Rosique en la obra que recoge la historia de la IT durante el primer tercio del siglo xx: «La Institución había nacido para hacer precisamente lo que no podían hacer las congregaciones religiosas»⁸

A partir de estas premisas, el análisis se ha centrado en cuatro centros: dos de ellos pertenecientes a los Padres marianistas (Colegio Nuestra Señora del Pilar y Colegio Santa María del Pilar), uno a los Hermanos de las Escuelas Cristianas-La Salle (Maravillas-El Viso) y otro, por últi-

⁷ Faubell Zapata, «Educación y órdenes y Congregaciones religiosas en la España del siglo xx», 142.

⁸ Rosique Navarro, *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, 34. La Institución Teresiana se dirige fundamentalmente a la educación de la mujer y a la formación del profesorado, pero desde una perspectiva diferente. Pedro Poveda en sus inicios se interesó por crear institutos religiosos que formasen a las mujeres para desempeñar puestos docentes en la enseñanza oficial.

mo, un colegio privado dirigido a la educación de la mujer creado por la Institución Teresiana (Instituto Véritas).

CUESTIONES METODOLÓGICAS Y FUENTES DE ESTUDIO

Para este trabajo se han utilizado las fotografías insertas en las memorias de prácticas de Pedagogía conservadas en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), elaboradas por los estudiantes en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado para la asignatura que impartía el profesor Anselmo Romero Marín, catedrático de *Pedagogía General y Racional* desde 1949. Como se ha puesto de relieve en trabajos anteriores,⁹ estas memorias de prácticas constituyen una valiosa fuente para reconstruir diferentes aspectos de la cultura escolar en España en la etapa del franquismo. Dichas prácticas consistían «en la observación sistematizada y el análisis crítico de una determinada situación escolar»,¹⁰ ya fuese un tema o problema pedagógico o bien una institución educativa concreta. La mayoría de las memorias examinadas adjuntan una serie de imágenes (fotografías, gráficos, planos, etc.) que constituyen una riqueza indudable para la reconstrucción de la cultura escolar de la España franquista. Como señalan María del Mar del Pozo y Teresa Rabazas, es muy probable que el profesor de Prácticas de Pedagogía insistiera en la necesidad de que los trabajos recogieran imágenes y fotografías, que ilustraran y corroboraran lo que se escribía en el texto, ya que la mayoría de las memorias incluían elementos visuales, aunque el tratamiento que se les daba difería entre los distintos alumnos.¹¹

⁹ Anastasio Martínez Navarro, «Un Seminario sobre fuentes históricas en el Museo de historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense», *Revista Complutense de Educación* 8, no. 1 (1997): 305-318; Carmen Colmenar Orzaes, «El Museo de historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», en *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Biblioteca Nueva, 2010), 339-361; María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 165-194. Se pueden consultar también los trabajos publicados por Carmen Colmenar, María Poveda, Javier Pericacho, Teresa Rabazas y Sara Ramos en *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, eds. Pedro Luís Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (Murcia: SEPHE y CEME: 2012).

¹⁰ Martínez Navarro, «Un Seminario sobre fuentes históricas en el Museo», 306.

¹¹ Del Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme», 178.

El uso que los estudiantes de pedagogía realizaron de las imágenes en las memorias reflejan una «imagen de progreso»¹² a partir de unas fotografías de gran calidad realizadas por fotógrafos profesionales posiblemente con fines propagandísticos. Aunque también incluyen imágenes realizadas por ellos mismos, proporcionando informaciones relevantes sobre la realidad escolar que quieren destacar como profesores.

No quisiéramos pasar por alto la crítica externa de las fuentes iconográficas que contiene el archivo fotográfico configurado por las memorias de prácticas que realizaron los estudiantes de Pedagogía en la UCM durante las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta. El origen del «archivo visual», como señala Ian Grosvenor¹³ está condicionado por el contexto de cómo ha sido configurado dicho fondo, la intencionalidad del fotógrafo y las informaciones que se consigan obtener.

Una de las características de este fondo es que muchas fotografías insertas en las memorias están muy alejadas del contexto en el que fueron producidas. Con estas fotografías los estudiantes querían mostrar la cultura escolar de los centros donde estaban realizando sus prácticas, finalidad bien distinta a la de muchas de las fotografías que emplearon, ya que procedían de las memorias escolares oficiales que los centros publicitaron para difundir una imagen determinada más próxima a una estrategia de *marketing* comercial. Por tanto, algunos autores de las memorias utilizaron esas fotos institucionales, mediatizando así su función y transformándola en un relato que ellos mismos querían construir, representando los avances e innovaciones de los colegios privados. Estas fotografías se fueron intercalando con las que los autores de las memorias realizaron como *amateurs*, así como con algunas de las empleadas por los propios centros docentes para celebrar actos conmemorativos o insertas en memorias institucionales con fines divulgativos o publicitarios.

Las imágenes que aparecen en las memorias se pueden incluir en dos tipos de fuentes iconográficas: fotografías publicadas (tarjetas postales, recortes fotográficos procedentes de las memorias o anuarios de los cen-

¹² Catherine Burke e Ian Grosvenor, «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 157-158.

¹³ Ian Grosvenor, «From the “Eye of History” to “a Second Gaze”: The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education», *History of Education* 36, no. 4-5 (2007): 613.

tros escolares,...), que fueron encargadas a fotógrafos profesionales con una clara función publicitaria, y fotografías no publicadas que realizaron los autores y autoras de las memorias como *amateurs*, que representan la realidad escolar desde su punto de vista o perspectiva personal, seleccionando los aspectos educativos más relevantes. La finalidad de las fotografías, por tanto, determinarán dos tipos de discursos en el análisis iconográfico, que se irán intercalando a lo largo de los trabajos. Ambas dimensiones, la institucional y la personal, se van intercalando en los trabajos, configurando un análisis muy diverso y de gran riqueza sobre algunos de los elementos más representativos de la enseñanza privada madrileña.

En relación a las fotografías publicadas, y especialmente aquellas en formato tarjeta postal, Viñao y Martínez señalan que las tarjetas postales se convirtieron en un elemento que conformó la imagen individual y social de la institución. Como si se tratara de una tarjeta o carta de presentación en la sociedad, tal y como lo expresan en el siguiente texto:

Picture postcards thus became an element that made up the individual and social image-memory of the institution to which they referred. They acted as a visiting card and a presentation in society. They showed how the institution wished to be seen, visualized and remembered socially. The edition of booklets and wallets with a specific number of postcards, or loose postcards, presupposed a specific desire to influence and condition the social image-memory of the institution. Likewise, the selection of the images reflected a specific conception to be presented to society.¹⁴

También dentro de este primer grupo de fotografías, las imágenes recortadas procedentes de las memorias de los centros o de libros conmemorativos que la propia institución elabora, incluidas por los autores/as de estos trabajos, constituyen un medio publicitario que se define por los intereses de las escuelas objeto de estudio. A pesar de las

¹⁴ Antonio Viñao y María José Martínez, «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries)», en *School Memories New Trends in the History of Education*, eds. Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Suiza: Springer, 2017), 35.

limitaciones que señalan Dávila y Naya con este tipo de fuentes,¹⁵ nos permiten escribir una historia de la imagen que estas escuelas pretendían transmitir al público, con el fin de comprender las mediaciones y el universo simbólico que se dieron en ciertas escuelas privadas para transmitir los valores sociales, culturales, económicos, elitistas, etc. que seguramente fueron requeridos por los padres que enviaron a sus hijos a estos colegios.¹⁶

El grupo de fotografías no publicadas de las memorias seleccionadas constituye una fuente de gran valor historiográfico, como se ha puesto de manifiesto en los trabajos que hemos publicado recientemente. Una de las razones señaladas es que la mayor parte de los autores y autoras son profesores/as de los centros donde realizan las prácticas. Las fotografías que emplearon no son de fotógrafos profesionales, sino *amateurs*, la mayoría fueron realizadas por los autores/as de los trabajos. Lo cierto es que estas fotografías recrean una construcción social de lo que los maestros/as consideran lo esencial de su práctica educativa. Una de las autoras reconoce la importancia de conocer la institución desde dentro:

Cuando se visita o se conoce una obra desde fuera, con una visión externa y ajena, aunque se ponga un gran empeño y afán para conocerla, es difícil quedarse con la imagen auténtica de lo que aquello es. Ahora bien, cuando esta obra se conoce desde dentro, a diario, y en pleno y continuo contacto con las demás profesoras y las alumnas, es lógico suponer que el conocimiento se acerca bastante a la realidad.¹⁷

Por otra parte, estas fotografías fueron elaboradas con un claro propósito informativo, proporcionando un registro etnográfico extraordinario, dejando entrever aspectos que formaban parte del colectivo, de su

¹⁵ Paulí Dávila, Luis M.^a Naya e Iñaki Zabaleta, «Internados religiosos: marketing del espacio a través de las Memorias escolares en España durante el primer tercio del siglo xx», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, coords. Paulí Dávila y Luis M.^a Naya (Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016), 191.

¹⁶ Paulí Dávila, Luis María Naya e Iñaki Zabaleta, «Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain», en *School Memories New Trends in the History of Education*, 67.

¹⁷ María Jesús Irene Maestro García, *Estudio general sobre el Instituto Véritas y su enseñanza individualizada en los cursos: párvulos, 1º, 2º y 3º de primaria* (Fondo Romero Marín 852: 1966), 5. En adelante se citará de forma abreviada FRM.

identidad, de sus prácticas simbólicas e incluso de aspectos del pensamiento de los profesores a los que difícilmente se puede acceder con otro tipo de fuentes.

La metodología de nuestro trabajo se ha visto enriquecida por la triangulación de las fuentes, lo que nos ha permitido acudir a testimonios orales¹⁸ (autores/as de las memorias, profesorado y ex-directores/as de los centros, ex-alumnos/as, etc.); también se han consultado algunos documentos de archivo de los colegios, memorias escolares, fotografías publicadas en anuarios, revistas escolares, folletos informativos y divulgativos, etc. Todas estas fuentes han contribuido a realizar una primera aproximación hacia los diferentes discursos que difundieron algunos centros privados en Madrid, así como la visualización de ciertas metodologías docentes que se pusieron en práctica durante el franquismo.

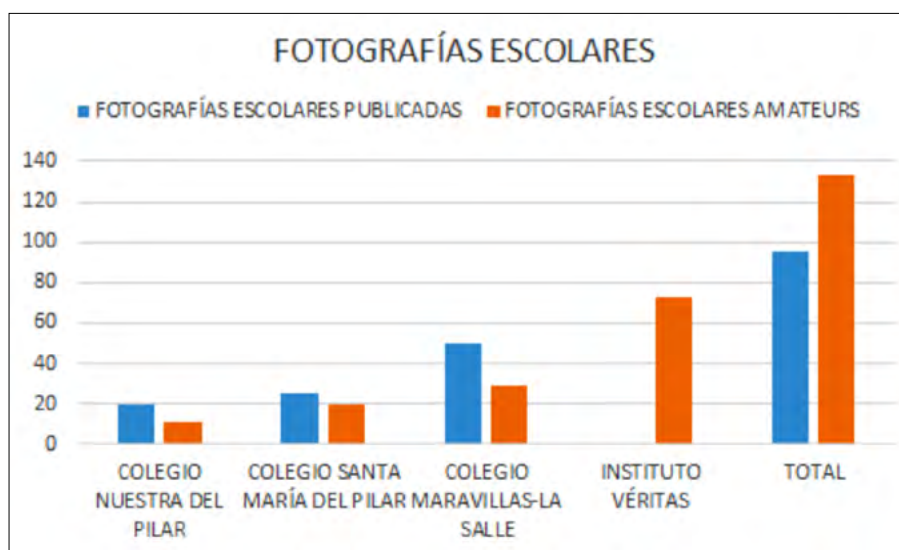
Para llevar a cabo el estudio de las representaciones de las escuelas privadas madrileñas a través de las imágenes fotográficas insertas en las memorias de prácticas, nos hemos basado en la técnica del análisis categorial.¹⁹ Este enfoque metodológico nos ha permitido categorizar cuatro unidades de significación que han sido seleccionadas por el nivel de representación y especificidad de los centros privados, así como por el tipo de discurso que se desprende del análisis iconográfico. En un primer nivel se han seleccionado tres categorías que constituyen elementos diferenciadores de estos centros y que les dotan de identidad propia. Una primera categoría se centra en la configuración de los *espacios e instalaciones* en la que se incluyen aquellas fotografías dedicadas a los edificios de los centros, así como las instalaciones del mismo en las que no aparece representada ninguna actividad escolar. Una segunda categoría, dedicada a la representación de *la religiosidad*, incluye aquellas imágenes en las que aparecen actos religiosos del interior o exterior de las iglesias o capillas de los colegios. Una tercera categoría agrupa fotografías dedicadas a *actividades* que resultan ser un *elemento diferenciador* de otros centros escolares y que constituyen una parte fundamental del

¹⁸ La riqueza de los testimonios orales de los autores y autoras de las memorias nos han aportado una información muy valiosa sobre la intencionalidad de ciertas fotografías para su posterior análisis, así como de la tipología utilizada.

¹⁹ Laurence Bardin, *Análisis de contenido* (Madrid: Akal, 2002); Elisa Belloti, «Qualitative Methods and Visualizations in the Study of Friendship Networks», *Sociological Research Online* 21, no. 2 (2016): 2. [<http://www.socresonline.org.uk/21/2/2.html>].

proyecto educativo. Se incluyen fotografías sobre museos, laboratorios de ciencias, las actividades deportivas, artísticas (coro, teatro, rondallas, etc.) y extraescolares, así como las asociaciones de antiguos alumnos. Se ha elegido una cuarta y última categoría que contiene fotografías que representan acciones escolares de la vida cotidiana del aula, a partir de las cuales tratamos de analizar los diferentes modelos de enseñanza desarrollados en estos centros. No obstante, somos conscientes de la dificultad de clasificar algunas imágenes que podrían estar representadas en más de una de las categorías establecidas.

De las cuarenta y dos memorias de prácticas que hacen referencia a los centros privados madrileños que contiene el Fondo Romero Marín, seleccionamos un total de nueve memorias correspondientes a los cuatro centros educativos objeto de este estudio. En total hemos analizado 228 fotografías, de las cuales 59 corresponden a la primera categoría dedicada a edificios e instalaciones, 35 a la representación de la religiosidad, 83 a las actividades como elemento diferenciador del proyecto educativo de estos centros, y 51 a la enseñanza en el aula.



Fuente: Elaboración Propia.

Si atendemos al contexto de producción de las imágenes, del conjunto de fotografías consultadas, el 41.6% se corresponden con fotogra-

fías profesionales o proceden de las memorias escolares. Se trata de las fotografías que hacen referencia a la excelencia de las instalaciones y edificios, así como a las señas de identidad corporativa de los colegios: la religiosidad y las diversas actividades complementarias que se ofertan. El otro 58.4% constituye el grupo de fotografías realizadas por los autores/as de las memorias como *amateurs*. La mayor parte de estas imágenes representan la dimensión personal del docente. A través de estas fuentes iconográficas los profesores/as reconstruyen un relato de su práctica educativa, destacando lo que les identifica como docentes de un colegio privado.

REPRESENTACIÓN DEL MARKETING ESCOLAR EN LOS COLEGIOS PRIVADOS DE MADRID: ESPACIOS, RELIGIOSIDAD Y ACTIVIDADES

La representación de los espacios. Dos modelos arquitectónicos: neogótico y arquitectura moderna

Los edificios escolares constituyen un elemento determinante para representar un determinado orden social y resultan ser un excelente reclamo publicitario. En este sentido, consideramos que el elevado número de fotografías que visibilizan el emplazamiento y las instalaciones de estas escuelas las convierte en la mejor carta de presentación social. Las imágenes significan y connotan, y además, forman parte de un sistema de ideas destinado a hacer propaganda de un determinado orden social.²⁰ La mayoría de los colegios privados estudiados resaltan la arquitectura del centro como un lugar emblemático, con identidad propia. Tal y como constata el profesor Honorio Velasco, en la etnografía escolar han tenido un mayor protagonismo las imágenes de las personas, pero no por ello tienen menor entidad las instituciones «a menudo cristalizada en presentaciones de los edificios que ocupaban, convertidos estos en emblemas. A ambos contenidos se les debe haber otorgado la importancia debida».²¹

²⁰ Anne McCauley, «Francois Arago and the politics of the French Invention of Photography», en *Multiple views: logan grant essays on photography*. 1983-1989, ed. Daniel P. Jounger (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1991), 43-69.

²¹ Honorio M. Velasco, «Fotografías escolares, imágenes institucionales», en *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*, coords. Antonio Bautista y Honorio M. Velasco (Madrid: Trotta, 2011), 18.

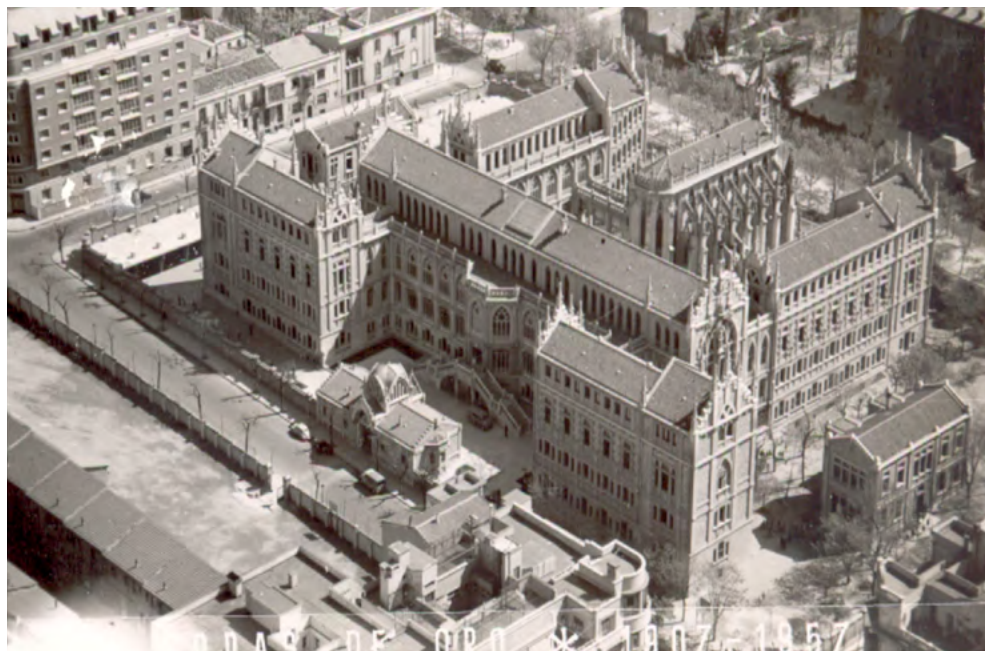
Un primer nivel de análisis de estas imágenes nos permite preguntarnos sobre la ubicación de estos edificios. Como afirma Antonio Viñao,²² su emplazamiento no se erige al azar, sino que está condicionado por múltiples aspectos relacionados con el entorno social y las familias a las que se dirige. En algunos casos, las instituciones privadas se encargan de seleccionar el entorno y, en otros, los benefactores que les donan terrenos y edificios que se encuentran situados en un área urbana, con un contexto sociocultural determinado, estableciéndose una correspondencia clara entre la institución educativa y el grupo social al que va dirigida, en este caso, al alumnado con un nivel económico alto.

Durante el franquismo los colegios religiosos madrileños objeto de estudio ofrecen dos modelos de arquitectura escolar, situación que aparece representada en las fotografías analizadas. Por un lado, colegios con una arquitectura heredada de décadas anteriores como Nuestra Señora del Pilar de Madrid, que ofrecen un modelo arquitectónico monumental representado especialmente a través de fotografías del exterior de los edificios, muy lejos de la imagen de los edificios escolares públicos de los barrios suburbanos del Madrid de la época.²³

Como se puede apreciar en la fotografía 1, el colegio ocupaba una manzana completa y se articulaba en varios pabellones simétricos con gran luminosidad a través de las galerías que daban al patio central. Conviene precisar que la imagen empleada por el estudiante de Pedagogía para ilustrar el edificio, fue extraída del libro «Bodas de Oro del Colegio del Pilar 1907-1957». Consideramos que esta imagen, encargada a un fotógrafo profesional (vista aérea), ofrece una representación arquitectónica monumental con la que se quería publicitar una identidad escolar de élite social.

²² Antonio Viñao Frago, «Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multi-forme?», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coords. Paulí Dávila y Luis M.^a Naya (San Sebastián: Erein, 2016), 31.

²³ Es preciso aclarar, que la comunidad educativa marianista antes de asentarse en este edificio monumental, había adquirido una finca frente al Parque del Retiro en la Avenida Menéndez Pelayo, donde tenía proyectada la construcción de un nuevo edificio escolar que respondiera mejor a las crecientes necesidades de espacio por causa de su éxito. Pero antes de iniciarse las obras, recibieron una propuesta de un edificio de estilo neogótico ya construido, de excelentes cualidades arquitectónicas, situado en pleno barrio Salamanca, en la calle Castelló, 50 —posteriormente 56—. El edificio fue proyectado por Manuel Aníbal Álvarez Amorós y construido entre 1908 y 1916. Aunque comenzó a construirse para ser un internado femenino, finalmente la comunidad marianista adquirió el edificio abriendo sus puertas el 23 de octubre de 1921.



Fotografía 1: Imagen aérea del Colegio Nuestra Señora del Pilar, Madrid, 1957 (FRM 826)

Otro ejemplo de representación espacial, es el que utilizan los Hermanos de las Escuelas Cristianas como eje diferenciador de la oferta educativa elitista ofrecida en el contexto madrileño del franquismo. Concretamente destacamos el Colegio Maravillas, situado en la calle Guadalquivir, en la Colonia el Viso de Madrid.²⁴ Tras varias ubicaciones en la capital, se erige en este emplazamiento, bajo unas líneas de construcción más modernas que el Colegio Nuestra Señora del Pilar. Se sitúa entre un conjunto de chalets rodeadas de jardines. Se articula a partir de una galería central. El patio de recreo está situado en la parte opuesta de la fachada principal y está dividido en dos por la capilla y el salón de actos, de forma que así están separados los niños de primaria de los de bachillerato. Como se puede observar en la fotografía 2, también realizada por un profesional, los estudiantes pudieron ilustrar el buen emplazamiento del colegio gracias a una imagen aérea correspondiente a una tarjeta postal:

²⁴ La obra conmemorativa de Antonio Calvo, publicada en 1995, explica detalladamente la historia del Colegio. (Calvo, *El Colegio de Nuestra Señora de las Maravillas*, 40-61).



Fotografía 2. Tarjeta postal. Imagen aérea del emplazamiento del Colegio La Salle – Maravillas de Madrid, 1964 (FRM 884)

Estos recursos y posibilidades no estarían al alcance de todos. Los autores de las memorias aportan una estadística en la que mencionan la actividad profesional de los padres de los estudiantes, en su mayoría industriales, abogados, ingenieros, médicos, peritos, etc...²⁵ Por tanto, como afirman los autores, la educación de este colegio se dirigía a las familias acomodadas de clase media alta: tan sólo un veinte por ciento disfrutaba de una beca.

Por otro lado, nos encontramos con centros docentes que ofrecen un modelo arquitectónico moderno y vanguardista. El edificio escolar se va a convertir en un claro ejemplo del impacto de los condicionantes políticos, así como de la leve modernización que en el último periodo del franquismo va a vivir la sociedad española. Desde finales de los años cincuenta hasta los inicios de los setenta, la imagen que estas escuelas privadas quieren mostrar entronca con la nueva orientación que va a experimentar la arquitectura escolar en aquel momento. La influencia de

²⁵ Apolinar Martínez y Modesto Barreales, *La Salle en el Viso. Estudio de los aspectos formativos de la educación en el colegio Maravillas- La Salle* (FRM: 1964), 17-18.

la pedagogía, la psicología y el aspecto social en la definición del espacio escolar van a definir estas edificaciones con las que se pretende atraer a un grupo social burgués de Madrid.²⁶

Uno de los ejemplos de este modelo arquitectónico escolar, viene representado por el Instituto Véritas, creado en 1960 por la IT.²⁷ En su boletín se recoge un breve balance de la labor educativa de las teresianas en Madrid, con motivo de la celebración del cincuentenario de dicha Institución.²⁸ El Instituto Véritas se erige en una zona residencial a las afueras de Madrid, llamada Somosaguas, perteneciente al municipio de Pozuelo de Alarcón. Se trata de un barrio residencial, segregado de clase alta, tal y como lo ha denominado Ángela García Carballo recientemente en un estudio de carácter urbanístico.²⁹ La Urbanizadora Somosaguas concertó con la IT la creación de un colegio que pudiera responder a la demanda social de las familias pudientes, en esta zona residencial de lujo que se estaba generando al final de la década de los años cincuenta. Este centro docente cuenta con una parcela de 35.000 m², donde se construyeron cinco pabellones aislados, totalmente independientes, con un estilo arquitectónico moderno, sencillo y racionalista. Fue diseñado por los arquitectos Manuel Barbero Rebolledo y Rafael de la Joya Castro, pertenecientes al Movimiento Moderno que se estaba introduciendo en ese periodo en España. También se encargaron de diseñar el colegio de las teresianas en Málaga, que fue galardonado con un premio de arquitectura.³⁰ La construcción se caracteriza

²⁶ Isabel Durá Gúrpide, «La escuela activa en las revistas de Arquitectura», en *4.ª Jornadas Internacionales sobre investigación en arquitectura y urbanismo*, coord. AA.VV. (Valencia: Universidad de Valencia, 2011), 7.

²⁷ Durante el primer tercio del siglo xx se crearon diferentes centros docentes en Madrid: la Academia, 1914; el Instituto Católico Femenino, 1924; el Colegio Véritas, 1932. Finalizado el periodo de la Guerra Civil, se fusionaron estos centros en este último, situado en la calle Españoleta, que estuvo funcionando hasta 1970. Debido a la demanda de estudiantes, el Colegio Véritas se fue quedando pequeño y a finales de la década de los cincuenta se proyectó un centro fuera de Madrid, que tuviera unos espacios e instalaciones acordes con la educación que se demandaba en el periodo del desarrollismo español. Del Valle López, «Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda», 186.

²⁸ Agustina De la Peña, «50 años del Instituto Véritas», *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana* 16 (2011): 17.

²⁹ Ángela García Carballo, «Urbanizaciones de lujo y segregación residencial de las clases altas en Somosaguas, Pozuelo de Alarcón (Madrid)», *Ería: Revista cuatrimestral de Geografía* 94 (2014), 125-144.

³⁰ M.^a José López Martín, «La Academia de Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, coords. Paulí Dávila y Luis M. Naya (Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016), 117-133.

por módulos flexibles que se adaptan al espacio topográfico, con espacios abiertos o terrazas y galerías que los comunican. La configuración del espacio es muy novedosa, moderna y avanzada para la época. En las fotografías que realizan las autoras de las memorias de prácticas, como *amateurs*, se pueden apreciar los materiales utilizados en la construcción de los edificios, entre los que cabe señalar, a simple vista, el cemento, el ladrillo, la madera y el cristal. El estilo arquitectónico, tal y como señalan las autoras en el texto, responde a la pedagogía povedana de «luz y verdad», por la importancia de la luz, a través de la metáfora de los cristales y del ladrillo, porque apoyándose «unos en otros, seguros, sin perder el sello individual, pretenden ser una sociedad unida»³¹

Afirmación que hemos comprobado con las fuentes orales consultadas.³² El concepto de verdad (Véritas) venía asociado al de libertad. Como premisa, la IT siempre tuvo presente la idea de que si no hay libertad, la persona no puede manifestarse verdaderamente. Según los testimonios proporcionados por estas profesoras, una de las directoras provinciales de la IT, Carmela Álvarez, fue «el cerebro de este centro, tuvo la innovadora idea de trabajar con los arquitectos. Les facilitó los textos del Padre Poveda para que entendieran su pedagogía». El edificio se plantea, como reflejan las fotografías 3 y 4 tomadas por la estudiante, a partir de una construcción con pabellones y galerías abiertas, que eviten las aglomeraciones de las alumnas, sin puertas de seguridad y en contacto con la naturaleza. Las clases debían estar orientadas al sur,

porque la luz debía estar presente en todos los sentidos, de ahí la importancia de los grandes ventanales. Se eligió el ladrillo por la sencillez del material y porque no se pretendía que fuera una edificación ostentosa. El blanco de las paredes representaba la pureza de la persona. El corcho de las aulas simboliza la creatividad como medio de expresión de los estudiantes a través de sus trabajos y proyectos educativos, murales, etc.³³

³¹ Emilia Domínguez Rodríguez, *Estudio general del Instituto Véritas y especial sobre la enseñanza primaria del referido centro* (FRM 13, 1964), 10.

³² Se ha contado con la colaboración testimonial de una ex-directora, Antonia García, una profesora de inglés, Carmen Sánchez, y con una de las autoras de la memoria, Emilia Domínguez, antigua profesora del Véritas, a las que queremos extender nuestro agradecimiento por las entrevistas, el material y la información facilitada.

³³ Testimonio de Carmen Sánchez, profesora de inglés del Instituto Véritas.



Fotografía 3 y 4. Recinto y fachada del Instituto Véritas, Madrid, 1964 (FRM 13)

En las imágenes que aparecen en estas memorias se representan unos edificios sencillos, modernos con espacios abiertos, donde se aprecia un cambio de modelo arquitectónico que contempla nuevas formas de plantear la enseñanza. Como puede observarse en las imágenes inferiores, también de *amateur* (Fotografías 5 y 6), las aulas se abren al exterior en terrazas que permiten dar clase al aire libre, con grandes ventanales, jardines recubiertos de piedras guijarros con distintas plantas y flores. Respecto a la utilización de estos espacios abiertos (obsérvense las fotografías 5 y 6), una profesora y autora de la memoria nos confirmó que se utilizaban frecuentemente con las alumnas:

Se usaban con asiduidad, al menos yo, para actividades que tenían que ver con lo aprendido en el aula: *leçons des choses* decíamos, a lo relacionado con geografía y naturaleza (siguiendo libros, preferentemente franceses, editados con este nombre), y también para descansar o jugar en un determinado momento de las horas lectivas, si se consideraba oportuno.³⁴

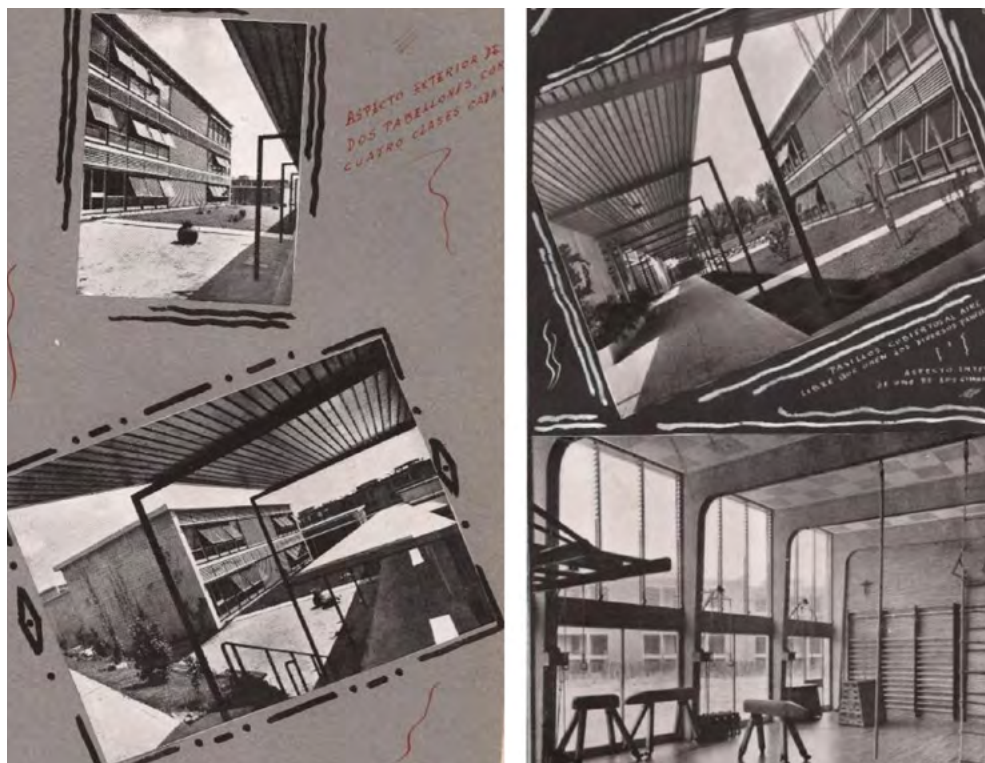
Otro ejemplo de arquitectura moderna que podemos encontrar en las memorias de prácticas es el Colegio Santa María del Pilar, fundado en el año 1955 y perteneciente a la congregación marianista. Se trata de una Sección del Colegio Nuestra Señora del Pilar (denominada Sección-Jardín) situado en el barrio del Niño Jesús, destinada a los hijos de antiguos alumnos del Pilar. Inicialmente el proyecto de edificación presentado por el arquitecto Luis Moya Blanco apostó por un modelo constructivo clásico al estilo monumental del Pilar, pero el anteproyecto de José Antonio Domínguez fue el seleccionado para ser construido por ser más funcional, moderno y abierto. Durante esos años Madrid sufriría una gran transformación al pasar de ser la capital administrativa a ser centro industrial de primer orden, lo que favoreció que los colegios marianistas vivieran una década de máximo esplendor. Como se puede observar en las fotografías 7 y 8 —correspondientes a recortes de imágenes,

³⁴ Entrevista realizada a Emilia Domínguez Rodríguez, autora de la memoria y profesora del tercer curso de primaria del Instituto Véritas. También fue ex-alumna brillante del colegio Véritas situado en la calle Españolito. Simultaneó su labor docente en el Instituto Véritas con los estudios de Pedagogía. Posteriormente se trasladó a Cáceres, donde consiguió ser Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Extremadura.



Fotografías 5 y 6. Terrazas de las aulas del Instituto Véritas, Madrid, 1964 (FRM 13)

realizadas por un profesional, procedentes de las memorias oficiales del colegio—, las instalaciones del centro docente representan una arquitectura más moderna, con amplios ventanales que dejan pasar la luz, pasillos cubiertos al aire libre que conectan los diferentes pabellones del centro y zonas ajardinadas. Es un diseño arquitectónico que claramente trató de romper con el clasicismo de otros centros privados. El propio autor de la memoria de prácticas, insiste en que «no hay ningún elemento que recuerde a una fachada monumental, ni a una entrada principal», y por ello está construido en hormigón armado, piedra caliza, aluminio, hierro y ladrillo visto.³⁵



Fotografías 7 y 8. Instalaciones del Colegio Santa María del Pilar, Madrid, 1965 (FRM 092)

³⁵ Félix Caja Pablo, *Trabajo de prácticas. Colegio Santa María del Pilar*, (FRM 92: 1965), 56.

Las fotografías ofrecen una relación directa entre sus instalaciones y el programa escolar moderno que ofrecen —del que hablaremos más adelante—. Se representan edificios de grandes dimensiones en los que se concede una gran importancia a los espacios exteriores, jardines, patios de juego y espacios para el deporte.

En definitiva, podríamos decir que hay una revalorización del espacio exterior de los centros educativos. Tratan de ofrecer una concepción social de la escuela que iba más allá de la instrucción, atendiendo a las necesidades fisiológicas y afectivas del niño, bajo una jerarquía espacial que contempla áreas de encuentro que transforman los espacios de circulación en lugares de relación.³⁶

La representación de la religiosidad

El concepto de educación integral aparece íntimamente ligado a la religiosidad. La formación humana y cristiana resultan ser dos aspectos básicos de la educación en estos centros, que se proyectan en la actividad escolar diaria de las escuelas lasalianas, marianistas y de la IT de Madrid. Coincidiendo con las afirmaciones de Dávila y Naya, la manifestación de la religiosidad se convierte en una práctica habitual y extendida en estos centros religiosos, a través de actividades de apostolado como la eucaristía o la devoción mariana, que se articulan y desarrollan integradas dentro de la vida escolar y extraescolar a través de diferentes asociaciones que van creándose³⁷ como la Congregación de la Inmaculada o de San Juan Bautista; la Cruzada Eucarística, la Congregación la Archicofradía del Santísimo Niño Jesús o la Acción Católica, entre otras. Estas escuelas suponían un contexto privilegiado para ello y se visibilizaba en manifestaciones de carácter público y privado. Por tanto, la religiosidad representa una seña de identidad de los colegios católicos privados madrileños y se manifiesta de diversas formas a través de las fotografías.

Por un lado, nos encontramos con un grupo importante de fotografías que son un ejemplo de manifestación de la *religiosidad pública*. En

³⁶ Durá Gúrpide, «La escuela activa en las revistas de Arquitectura», 9.

³⁷ Dávila, Naya y Murua, «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo xx», 146.

ellas, las fotografías de las iglesias y las capillas denotan el lugar privilegiado que ocupan dentro del espacio escolar. El edificio aparece anejo al resto de instalaciones cobrando así un protagonismo excepcional, ofreciendo en un primer plano una visión monumental tanto de los exteriores de la iglesia como de la capilla interior del colegio. La imagen que ofrece este grupo de fotografías entronca con el discurso propagandístico que estas escuelas privadas quisieron transmitir consolidando un imaginario colectivo e identitario diferenciado. A modo de ejemplo, mostramos la siguiente fotografía de la que podemos hacer algunas observaciones. En primer lugar, la monumentalidad del edificio, que un fotógrafo profesional, contratado por el propio colegio, retrata de la Iglesia del Colegio Santa María del Pilar —concretamente el estudio fotográfico Lozano, a quien se debe gran parte de fondo fotográfico del Colegio Nuestra Señora del Pilar y el Colegio Santa María del Pilar—. En segundo lugar, representa un acto religioso público, integrado dentro de la vida escolar del centro, siendo un elemento más de garantía de la enseñanza religiosa que tiene como principal fin introducir al estudiante en la vida cristiana:

la instrucción religiosa es la primera, la más necesaria, la más útil y de todas las maneras la más práctica de todas las disciplinas. Puede decirse que el porvenir temporal y eterno del niño, depende en gran parte de cómo haya sido esta enseñanza religiosa. Basta con esa consideración para que el religioso de María ponga todo empeño por sobresalir en la enseñanza de esta disciplina, hacerla interesante.³⁸

En tercer lugar, la dimensión pública de la imagen entronca con una imagen social determinada al visibilizar a una multitud de feligreses que están realizando uso de dicho espacio. Tal y como recoge el autor de la memoria, la imagen (fotografía 9) ha capturado un día de misa dominical a la que asisten familias y alumnos, una práctica religiosa muy habitual en estas escuelas que garantiza la implicación de las familias en las labores catecúmenas.

³⁸ Jesús Ayuso Arroyo, *Estudio de la labor formativa del Colegio del Pilar de Madrid*, 1957 (FRM 826), 74.



Fotografías 9 y 10: Iglesia del Colegio Santa María del Pilar. Fotografías firmadas por el fotógrafo profesional Lozano, Madrid, 1965 (FRM 092)

Al igual que en la imagen anterior, en este caso de interiores de las iglesias del Colegio Maravillas y de la Iglesia de Santa María del Pilar, las fotografías 11 y 12 seleccionadas por los estudiantes de Pedagogía —realizadas por fotógrafos profesionales— tratan nuevamente de visibilizar la participación activa de la comunidad escolar en la vida religiosa del centro.



Fotografías 11 y 12. Izquierda: Iglesia del Colegio Maravillas-La Salle, 1964 (FRM 884);
Derecha: Iglesia del Colegio Santa María del Pilar, 1964 (FRM 092).

Por otro lado, existe un grupo de fotografías que identificamos con el desarrollo de una *religiosidad privada*. Claro ejemplo de esta religiosidad lo ofrece el Instituto Véritas, representando una orientación muy alejada de las anteriores escenografías sobre el culto religioso. Podemos afirmar que la IT se identifica con un carácter más intimista de la religión. Estas dos fotografías, realizadas por la autora de la memoria (12 y 13), en las que aparece sólo una niña orando frente a una estatua de la Virgen en un lugar visible, o besándola, denotan que la devoción a la Virgen del Fiat formaba parte del ideario educativo y religioso de esta Institución, pero con una manifestación más cercana a la religiosidad individual y personal.³⁹ Interpretación que viene avalada por la explicación que una de las autoras de las memorias realiza en el texto.



³⁹ Una de las profesoras entrevistadas, Carmen Sánchez, menciona que Josefa Segovia, colaboradora del Padre Poveda, fue la promotora de otorgar este nombre a la Virgen, como símbolo de la encarnación de Cristo. La Virgen del Fiat representa el símbolo de la identidad religiosa del colegio, es la patrona del Instituto Véritas. Uno de los rasgos distintivos e identitarios de los colegios religiosos es la devoción a una virgen o un santo de esa congregación o institución. Como señalan Dávila y Naya, con motivo de la celebración del año mariano en 1954, los centros religiosos incorporan la Virgen María al imaginario colectivo y a las prácticas educativas. Dávila, Naya y Murua, «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo xx», 148.



Fotografías 12 y 13. Niñas rezando/besando a la Virgen del Fiat en el Instituto Véritas, Madrid, 1964, (FRM 13), 1966 (FRM 852).

En las dos memorias de prácticas analizadas sobre el Instituto Véritas no se incluye ninguna imagen sobre la capilla del centro. Esta invisibilidad gráfica queda explicitada en el texto de forma indirecta, debido a que una de las autoras manifiesta en el año 1964 el carácter provisional del espacio asignado, a pesar de detallar todas las actividades de culto que se realizaban.⁴⁰ Resulta curioso que en un edificio de reciente construcción, la capilla no fuera el elemento prioritario en la arquitectura escolar del colegio, como lo fue en el resto de colegios referenciados.

⁴⁰ Dos años más tarde, María Jesús Maestro menciona el traslado de la capilla a la sala de conferencias del colegio de forma temporal, aunque se especifica que está prevista su ubicación en un lugar central del edificio. Maestro García, *Estudio general sobre el Instituto Véritas y su enseñanza individualizada en los cursos: 1º, 2º y 3º de primaria*, 10.

Otra interpretación que se nos ocurre, tiene que ver con el discurso del relato que nos quieren transmitir las profesoras al elegir las escenas más íntimas: la devoción de las alumnas a la Virgen del Fiat, no tiene que ser un acto social, sino que, desde la libertad, se puede hacer tantas veces como se desee. Pensamos que la propuesta de construir un pequeño altar, adaptado a la estatura de las niñas en los espacios comunes del edificio, ofrece la posibilidad de vivir la religiosidad de una forma más cercana, próxima e íntima, donde se pueden acercar las alumnas de todas las edades. Nos parece que pretenden aplicar el principio pedagógico montessoriano a todos los símbolos identitarios del colegio.

En otro orden de cosas, aunque en consonancia con la simbología religiosa, se observa una ausencia de retratos patrióticos en las aulas de los colegios privados. La obligatoriedad de la simbología patriótica y religiosa en las aulas fue uno de los requisitos legales que determinó la decoración de las paredes de todas las aulas franquistas, presididas por un crucifijo, una imagen de la Inmaculada y los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera. Si bien en los primeros años de la dictadura esta simbología estuvo muy presente, desde mediados de los años cincuenta y sesenta las fotografías no reflejan esa realidad y nos sugieren, por un lado, formas de resistencia a la autoridad que imponía una decoración monolítica de las aulas, contraviniendo las disposiciones oficiales y pasando desapercibida la simbología patriótica; y, por otro lado, que la simbología identitaria de la propia congregación —banderas del colegio, insignias, himnos— ocupan un primer plano relegando a un segundo escenario la simbología patriótica del régimen, aunque en algunos casos coincidiera con los valores del mismo. En este sentido, parece que estos centros gozaron de una mayor autonomía que los centros públicos al no estar tan controlados por la inspección educativa. Como ya se ha recogido en un trabajo anterior,⁴¹ las imágenes nos permiten visibilizar silencios y ausencias materiales que han permanecido ocultos y que eran chocantes en la España franquista.

⁴¹ Del Pozo y Rabazas, «*Imatges fotogràfiques i cultura escolar*».

La representación de las actividades como elementos de identidad y distinción

La representación visual de este tipo de colegios se dirige a mostrar unas instalaciones ostentosas, modernas y, desde una perspectiva pedagógica, que introducen recursos y actividades innovadoras, equiparables a las de cualquier colegio europeo e internacional. Las labores de *marketing* de estos centros se dirigieron hacia su proyecto educativo y giraron en torno a cuatro elementos: los recursos que contaban para la enseñanza científica, la actividad física y deportiva, la oferta educativa de actividades artísticas y el movimiento asociativo de ex-alumnos.

En primer lugar, podemos destacar los *recursos y materiales* vinculados a las modernas pedagogías y a una formación más científica, representada en las fotografías de museos específicos. Del Colegio Maravillas se hace alarde de los Museos de Ciencias Naturales o Física y Química tratando de visibilizar los medios tan innovadores que poseían para la enseñanza de estas materias. Se ofrecían como espacios de una gran utilidad pedagógica que eran empleados para complementar las clases teóricas.

En la fotografía 14 se aprecia una selección de minerales y animales de gran variedad. En las observaciones de los autores de la memoria se explica que el alumnado podía realizar trabajos científicos como «complemento eficazísimo de la formación teórica. Por medio de estos trabajos los alumnos se familiarizan con la técnica y se aficianan a la investigación». ⁴² No cabe duda que la formación intelectual ofertada en éstos tuvo un carácter propedéutico o de continuidad con los estudios superiores, donde el alumnado estaba abocado a la universidad.

El Colegio el Pilar también contaba con un Laboratorio de Química, un Gabinete de Física, y un laboratorio o Museo de Historia Natural. Estos museos se dotaron de materiales procedentes de Berlín, Viena o París, logrando tener importantes colecciones. En concreto, el Museo de Ciencias Naturales fue promovido por uno de sus directores (fotografía 15), el Padre Heintz, que compró una colección biológica de Santander además de recibir donaciones de ex-alumnos. ⁴³

⁴² Martínez y Barreales, *La Salle en el Viso. Estudio de los aspectos formativos de la educación en el colegio Maravillas-La Salle*, 49-50.

⁴³ José Luis Sánchez Martín, «Los años cuarenta (1939-1950)», en *El Pilar, cien años de historia*, 108.



Fotografías 14 y 15. Izquierda: Museo de Ciencias Naturales del Colegio Maravillas-La Salle, Madrid, 1964 (FRM 884). Derecha: Laboratorio de Ciencias Naturales del Colegio El Pilar, Madrid, 1962, (FRM, 826). Ambas imágenes están realizadas por un fotógrafo profesional.

Las escuelas lasalianas pusieron en marcha métodos modernos basados en una enseñanza más intuitiva. Por ejemplo, a través de la organización de numerosas *exposiciones escolares* trimestrales y anuales, en las

que el alumnado participaba para mostrar el trabajo realizado durante el curso. En la fotografía 16, extraída de una Memoria del Centro, puede apreciarse cómo los estudiantes de segundo de bachillerato exponen sus trabajos de educación religiosa:⁴⁴



Fotografías 16 y 17. Exposiciones escolares del Colegio Maravillas-La Salle, 1964 (FRM 884). La imagen de la derecha está realizada por el estudiante, autor de la Memoria.

⁴⁴ Estas innovaciones educativas se complementaban con la realización por parte de los alumnos de periódicos murales, o la puesta en marcha de cine científico procedente de los Ministerios de Industria y Agricultura o de las embajadas de Estados Unidos, Inglaterra, Francia, etc.

Otro elemento distintivo de estos colegios es la práctica de los *deportes* como una representación simbólica de distinción (Fotografía 18), que marcaba la diferencia con los centros públicos, verificando el concepto de distinción social que realiza Bourdieu.⁴⁵ El deporte suponía una práctica elitista, que se introdujo en las *Public Schools* inglesas —instituciones educativas masculinas de la aristocracia y la alta burguesía— y proporcionaba un modo de control y educación moral para los alumnos que formarían en un futuro la clase dirigente, a través de valores como el coraje, y de desarrollar el carácter, inculcar la voluntad de ganar y la necesidad del esfuerzo y del entrenamiento sistemático para conquistar las metas del llamado «Cristianismo masculino».⁴⁶



Fotografía 18. Campeonato deportivo con la participación del alumnado del Colegio Maravillas, 1967 (FRM 884). Imagen realizada por un fotógrafo profesional.

⁴⁵ Pierre Bourdieu, «Deporte y clase social», en *Materiales de sociología del deporte*, ed. José Ignacio Barbero (Madrid: La Piqueta, 1993), 57-82.

⁴⁶ J.A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School* (Lewes: Falmer Press, 1981). Referencia citada en Dávila, Naya y Zabaleta, «Memory and Yearbooks», 73.

Por tanto, el deporte representa un símbolo de identidad y de pertenencia a la institución escolar. La participación en campeonatos con otros colegios, organizados en muchas ocasiones por el Frente de Juventudes, suponía fomentar un espíritu de camaradería con los compañeros, pero también favorecía un espíritu de rivalidad y competición con otros colegios pertenecientes a otras congregaciones religiosas. En palabras de José Antonio Elola, Delegado Nacional de Deportes en los años cincuenta:

el colegio del Pilar ha cuidado con esmero la educación física de sus colegiales, teniendo a la vista la consideración de que la educación física no es una parte, siquiera importante, del deporte, son el todo del deporte, del que constituye su propia raíz y médula. Ha comprendido que, quírase o no, los resultados obtenidos en las competiciones deportivas han llegado a ser hoy en día una especie de barómetro que da la medida del progreso y del nivel de las naciones. [...] En resumen, que el Colegio del Pilar considera el deporte como un hecho social de suma importancia.⁴⁷

Como se puede observar en las fotografías 19 y 20. la imagen deportiva de estas escuelas dibujaba una clara maniobra de *marketing* escolar y contribuía a ofrecer una identidad diferenciada de la comunidad educativa que representaban. Paradójicamente, estas imágenes corresponden a dos escuelas diferentes, pero, como se puede observar, los elementos que componen la escenografía están dispuestos de la misma manera en el espacio.⁴⁸

El tipo de deportes que se practicaba en estas escuelas tenía un carácter claramente elitista. Inicialmente la práctica del fútbol y el baloncesto fue la más extendida; de hecho, en la gran mayoría de las memorias aparecen fotografías de niños jugando al fútbol, pero de forma progresiva estos centros irían introduciendo deportes poco frecuentados por las clases populares como el hockey sobre hierba (fotografía 21), sobre patines, la esgrima o la gimnasia deportiva.

⁴⁷ AA.VV., *El Pilar, cien años de historia*, 153-154.

⁴⁸ No podemos pasar por alto el escudo del águila imperial que aparece en el Colegio Maravillas-La Salle. Seguramente esta escena pertenece a un campeonato organizado por el Frente de Juventudes y el centro debió incluir el símbolo patriótico por imperativo político.



Fotografías 19 y 20. Izquierda: Equipo de gimnastas del Colegio Maravillas-La Salle (revista *Perseverancia*); Derecha: Equipo de gimnastas deportivos del Colegio El Pilar, Madrid, 1962 (FRM 882).
Imágenes realizadas por fotógrafos profesionales.



Fotografía 21. Equipo de Hockey sobre hierba del Colegio El Pilar, Madrid, 1962 (FRM 882).
Imagen realizada por fotógrafo profesional.

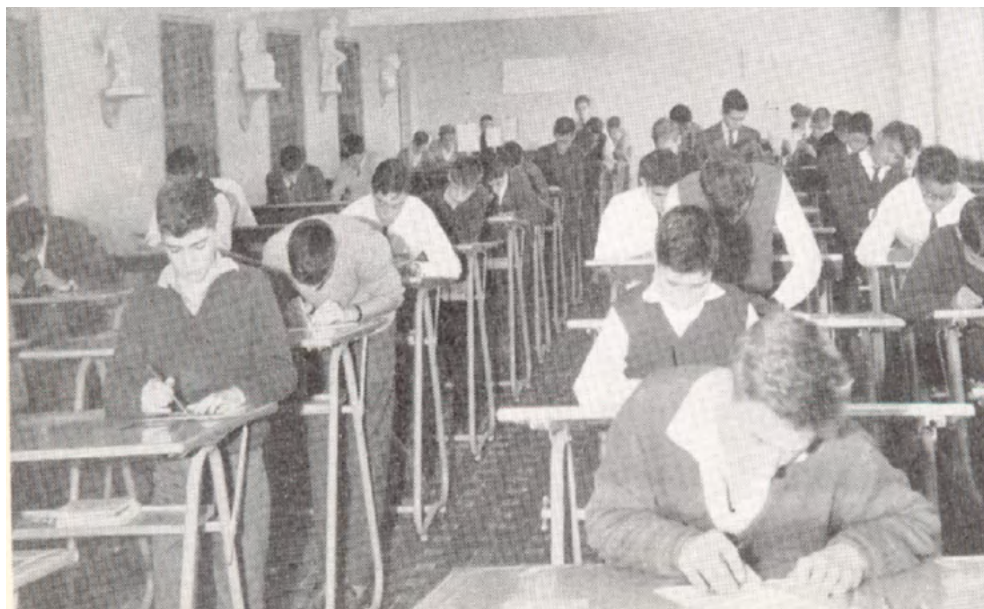
Relacionada con el deporte, la gimnasia también fue un elemento principal de estos colegios religiosos. La formación integral tenía como base una buena salud física y psicológica. Esa idea llevó, por ejemplo, al Colegio el Pilar, a desarrollar un trabajo conjunto entre la Gimnasia, la Inspección Médica y el Laboratorio de Psicología aplicada. Todos estos servicios representados en la colección fotográfica de las memorias constituyen un elemento más del servicio especial que ofrecían y que los distinguía.

Otro elemento del ideario educativo que se observa como representativo de estas escuelas, es el protagonismo de las actividades que contribuyen a la *formación estética* del individuo. En la mayor parte de las memorias analizadas se observa una alusión constante al concepto de educación integral del sujeto en la que se incluye la formación estética. Aparecen numerosas fotografías en las que se plasman actividades con las que se favorece la formación del sentimiento estético de los alumnos a través del teatro, de concursos de poesía, de fotografía, de música y del canto, con sesiones de *cinéforum* mensuales, dibujo artístico y lineal (Fotografía 22, extraída de una Memoria del Centro posiblemente realizada por un fotógrafo profesional), concursos de declamación, exposiciones escolares, revistas escolares, etc.

La activa vida cultural de estos centros —mediante excursiones y visitas culturales, conferencias sobre futuro profesional, conferencias musicales, cursillos de formación cinematográfica— les proporcionaba cauces de expresión, visibilización y distinción sociocultural. La música, por ejemplo, ocupó una parte importante de las enseñanzas del centro, ofreciendo a los estudiantes clases de arte musical, y los más aventajados estudiaban música instrumental pudiendo participar en la Orquesta Colegial.⁴⁹

Para legitimar una identificación de los estudiantes con su Colegio y, por ende, un reconocimiento social mayor, la creación de asociaciones de antiguos alumnos y clubes sociales, sería otro elemento diferenciador. El Colegio se rodeaba de familias de la élite social con las que nunca perdía el contacto, convirtiéndose en un lugar que garantizaba el encuentro y relación entre las familias burguesas madrileñas. Este aspecto consideramos que es un signo de identidad elitista que comparten este tipo de

⁴⁹ Calvo, *El Colegio de Nuestra Señora de las Maravillas. Crónica de cien años. 1892-1992*, 62.



Fotografías 22 y 23. Izquierda: Alumnado en clase de educación artística del Colegio Maravillas-La Salle, Madrid, 1964 (FRM 884). Derecha: Actuación musical de un grupo de alumnos del Colegio El Pilar, Madrid, 1962 (FRM 882)

colegios.⁵⁰ Las diferentes congregaciones religiosas fomentaron la creación de estas asociaciones siguiendo el espíritu familiar y paternal que profesaban. Los objetivos se dirigían a fomentar lo sentimental, lo benéfico, a cultivar el amor por el estudio y, por último, a proteger la obra educativa. En cuanto a la primera, lo que se pretendía era revivir el ambiente colegial y reafirmar los lazos de amistad y camaradería entre los alumnos de diferentes promociones. En cuanto a la benéfica, en concreto en el Colegio El Pilar, durante los años cincuenta destacan las actividades sociales desarrolladas como respuesta a las necesidades de la población madrileña situada en barrios como Ventas, La Elipa o Carabanchel. También promovió la obra social denominada CEO (Centro de Enseñanza Obrera) que, vinculada a las labores catequístico-benéficas del centro, se dedicaba a dar clases nocturnas para obreros a cargo de alumnos de los últimos cursos y estudiantes egresados. Toda esta vocación de servicio entronca con la formación social de estudiantes que pasaron por las escuelas religiosas. Las imágenes que aparecen en las memorias muestran una continuidad con la concepción cristiana de ayuda al prójimo, haciendo hincapié en las obras benéficas, llamando a la responsabilidad social de estos estudiantes de la clase acomodada. También a través de su colaboración con premios y becas concedidas a los alumnos más brillantes del colegio y becas destinadas a los niños necesitados, creando patronatos de escuelas gratuitas, entre otras acciones, trataban de cubrir el principio cristiano de ayuda al prójimo. Las familias también crearon una Asociación de Padres durante los años cuarenta al entender que así se completaba la obra de la familia, la calle y el colegio.⁵¹

Pero no hay que olvidar que, como señala Hobsbawm, con la creación de asociaciones de ex-alumnos en centros privados, que tuvo su origen en Gran Bretaña a finales del siglo diecinueve, estas llegaron a tener un poder de influencia muy grande a nivel social y económico. Afirma que estas «redes informales creadas por la escuela y la universidad, reforzadas por la continuidad familiar, la sociabilidad empresarial y los clubes, eran más eficaces que las asociaciones formales.»⁵²

⁵⁰ Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración*, 128.

⁵¹ AA. VV., *El Pilar, cien años de historia*, 123.

⁵² Eric Hobsbawm, «La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914», en *La invención de la tradición*, eds. Eric Hobsbawm y Terence Ranger (Barcelona: Crítica, 2002), 307.

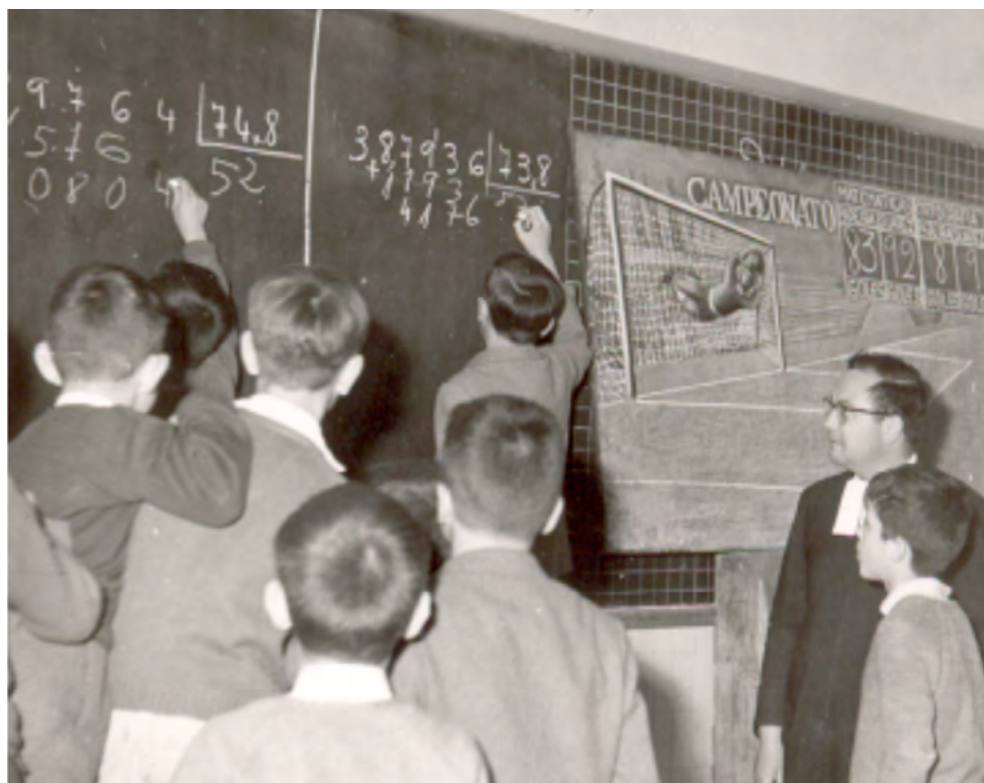
LA REPRESENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIVADA: METODOLOGÍA COMPETITIVA E INDIVIDUALIZADA

En la mayor parte de los colegios privados referenciados en las memorias de prácticas, resulta difícil ver representada la enseñanza que se practicaba en las aulas. En general, el estilo de aula que muestran entronca con las tradiciones docentes que se asumen como eficaces. En su mayoría, son imágenes de una acción escolar cotidiana estática e inmóvil al representar un aula tradicional simbolizando un modelo de enseñanza magistrocéntrico, en el que el docente es el actor principal mientras que el alumno escucha, asume y es evaluado, donde la pizarra representa un papel simbólico como espacio de producción de saberes.⁵³ En general, el modelo de enseñanza católico va a identificarse con un modelo autoritario, en consonancia con la organización eclesial a la que pertenecía.⁵⁴ Sin embargo, en los centros analizados se han seleccionado dos ejemplos donde se muestran propuestas metodológicas diferentes al sistema tradicional, como pueden ser la enseñanza competitiva y la individualizada.

En la siguiente fotografía ejemplificamos el *modelo de enseñanza competitiva y de emulación* que emplearon los centros privados. En concreto, en esta imagen, correspondiente al Colegio Maravillas-La Salle, se observa una redefinición del uso del espacio del aula que rompe con el sistema de enseñanza tradicional. En la composición de la imagen (fotografía 24) se modifica la identidad de los protagonistas principales, personificada en los estudiantes y no en el profesor. Por otro lado, el espacio de la pizarra está bajo dominio de los estudiantes, mientras que el docente aparece en un segundo plano de la actividad escolar, mostrando al mismo tiempo una cercanía nada visible en la imagen tradicional de aula. La actividad escolar que aparece nos acerca a una metodología de aprendizaje más activo, más cercana al paidocentrismo. Como se puede observar en una de las imágenes, a través de un concurso o competición los niños aprenden matemáticas de una forma más lúdica y más cercana a sus intereses. Al ser un colegio de varones, el docente atrae la atención y motivación de sus alumnos a través de un tema muy recurrente para los niños como es el fútbol.

⁵³ Hobsbawm, «La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914», 307.

⁵⁴ Yetano, *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración*, 107.



Fotografías 24 y 25. Los habituales campeonatos culturales del Colegio Maravillas-La Salle, Madrid, 1964 (FRM 884). Ambas imágenes fueron realizadas por el autor de la memoria de prácticas.

Fue una constante de la vida escolar del Maravillas el empleo de los campeonatos culturales para el aprendizaje de los contenidos de una forma lúdica y divertida, como observa el autor de la memoria (Fotografía 25). Con este tipo de actividades además se lograba relacionar los aprendizajes de todas las materias. El autor de la memoria explicaba cómo era el procedimiento seguido por el profesor:

Se propone a los escolares que se apoderen del castillo y de cuantos misteriosos tesoros encierra. [...]. La clase se divide en cuatro grupos con otros tantos generales o jefes de sección, previamente escogidos por ellos. Cada lección sabida puede ser un paso en el áspero camino que separa del castillo. Y tanto las matemáticas como la Historia, la gramática como el mismo dibujo, y todo el conjunto de asignaturas, que integran el Programa del curso, van cayendo en la lucha cotidiana, en donde las verdaderas víctimas son las numerosas lecciones, trilladas mil veces por las militares botas de unos chicos entusiasmados en la ardua tarea del repaso y asimilación de las distintas materias del programa.⁵⁵

Otro ejemplo claro de este tipo de enseñanza basada en la emulación era el empleado en el Colegio el Pilar en el que mediante un sistema de puntos se iba evaluando el trabajo de los alumnos de cero a cien. Esto se completaba con un volante de notas que se diferencian por colores (rojo, azul, verde, marrón y negro) según el rendimiento del alumno. La nota negra, o censura, obligaba al alumno a trabajar en el colegio el domingo por la mañana.⁵⁶

En contraposición a la enseñanza competitiva de los centros masculinos, coexiste el modelo de *enseñanza personalizada* promovido por el Instituto Véritas para la educación de las mujeres. En la fotografía 26 —realizada por la estudiante— se puede apreciar, un elemento diferenciador respecto a la coreografía escolar de otros centros privados, como la organización del aula en mesas individuales, alternando disposicio-

⁵⁵ Toribio Gutiérrez Alonso, *Labor educativa en un centro de segunda enseñanza. Colegio Nuestra Señora de las Maravillas* (FRM 681, 1964).

⁵⁶ Pedro González Blasco, Pedro y Juan de Isasa, «Los marianistas en Madrid (1907-1921)», en *El Pilar, cien años de historia, 1907-2007*, ed. AA. VV. (Madrid: Colegio Nuestra Señora del Pilar, 2007), 29.

nes grupales. En esta fotografía se puede observar de forma simultánea la aplicación del sistema de enseñanza individualizada con metodologías cooperativas o de trabajo en grupo, que supriman la rivalidad y la competición y favorezcan el enriquecimiento mutuo y la colaboración, distanciándose del modelo educativo competitivo seguido por otros centros privados. De una forma gráfica lo explica una teresiana al hablar de esta experiencia: «durante el tiempo de trabajo personal, el silencio, por ejemplo, no es una observancia: cada alumno puede comunicarse con sus compañeros para ayudarles o pedir ayuda e igualmente con los profesores». ⁵⁷



Fotografía 26. Aula del Instituto Véritas, 1964 (FRM 13)

En esta fotografía también se aprecia la utilización del mural como recurso metodológico. A través de la técnica del mural se expone de forma atractiva una información relevante sobre un tema de estudio como, en este caso, una lección de historia. De forma complementaria, se puede comprobar en el texto escrito de una de las memorias la per-

⁵⁷ Gutiérrez Ruiz, «El maestro de la experiencia Somosaguas», 186.

tinencia de que una de las paredes de las aulas del centro sea revestida de corcho, con el fin de que permitan la exposición de los trabajos de las alumnas y la realización de murales como estrategia expositiva y pedagógica.

Las autoras de las memorias señalan que al inicio de la semana se proporcionaba a las alumnas un plan de trabajo para que desarrollasen la autonomía personal, mediante la utilización de una tabla o ficha-guía que la niña iba cumplimentando con colores, a medida que realizaba las tareas semanales asignadas, desarrollando de este modo la responsabilidad, y la voluntad, etc.⁵⁸ Se ponía el énfasis en adecuar el aprendizaje a los diferentes niveles de desarrollo de las estudiantes, estableciendo planes de trabajo y fichas directivas o fichas-guía que se adaptaran al ritmo de aprendizaje de cada alumna. Dichos planes y fichas se confeccionaban para orientar las actividades del alumno. La metodología puesta en marcha en el Instituto Véritas presenta influencias de la pedagogía europea más innovadora de finales del siglo XIX y principios del siglo XX procedente de autores pertenecientes al Movimiento de Escuela Nueva (Freinet, Montessori, etc.). Los testimonios recogidos confirman que los métodos personalizados del Padre Pierre Faure⁵⁹ fueron inspiradores de toda la metodología desarrollada en el centro. Grupos de maestras del Véritas viajaron a Francia para realizar cursos de formación con el propio padre Faure, que había desarrollado un sistema de metodología activa y enseñanza personalizada basado en los planes de trabajo. En palabras de Emilia Domínguez,

en julio de 1964 un grupo de profesoras fuimos a Limoges y trabajamos en una escuela de este pedagogo, escuchamos sus orien-

⁵⁸ Domínguez, *Estudio general del Instituto Véritas y especial sobre la enseñanza primaria del referido centro*, 55. Y Maestro, *Estudio general sobre el Instituto Véritas y su enseñanza individualizada en los cursos 1º, 2º y 3º de primaria*, 30 y siguientes. En ambas memorias se incluyen ejemplos de diversos planes de trabajo adaptados a diversos grados (mensuales, quincenales y semanales), como una muestra que corrobora la metodología utilizada.

⁵⁹ Pierre Faure, un referente en la formación de maestros en Francia, destaca por crear en 1956 el Centre de Formation Pédagogique pour l'Enseignement Spécialisé en el Instituto Católico de París, así como la Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique en 1971. Su gran aportación conjuga las orientaciones individualistas (Plan Dalton Winnetka) y socializantes (Cousinet, Kerschenteiner, Freinet, Montessori, etc.) teniendo como base una concepción antropológica de signo cristiano. Nieves Pereira, *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure* (Madrid; Narcea, 1976), 36.

taciones y enseñanzas de manera práctica, elaboramos programaciones y los elementos curriculares anuales, mensuales, semanales bajo su orientación. Leímos todos los libros que estaban en francés y posteriormente se tradujo alguno al español.⁶⁰

Para desarrollar la enseñanza individualizada el Padre Faure se basó en la pedagogía de Robert Dottrens, profesor del Instituto de Ciencias de la Educación en Ginebra e inspirador de las fichas de trabajo. Defendía la idea de que sólo a través de la enseñanza individualizada se podían tener en cuenta las diferencias de los estudiantes de una misma clase, «en un mismo individuo, su ritmo de trabajo y las variaciones de éste, sus reacciones afectivas, su fatigabilidad y todos los factores personales que intervienen en su actividad y en su comportamiento escolar».⁶¹

Esta metodología experimental inspiradora de la reforma educativa de 1970, tenía como principios pedagógicos

la individualización; el desarrollo por el respeto a la singularidad y al ritmo personal; el respeto a la libertad; la participación por la actividad en la educación y el aprendizaje; la preocupación por una formación equilibrada y armónica; la apertura por el clima de convivencia y por la ampliación de las situaciones de aprendizaje.⁶²

Fueron años en los que se produjo una apertura y una demanda de renovación pedagógica desde diferentes asociaciones y grupos de profesorado. Se organizaron escuelas de verano para renovar la formación de los docentes de todos los niveles educativos. La IT también participó de esta renovación, formando parte de este plantel docente la profesora Ángeles Galino, que tuvo un gran protagonismo en el Ministerio de Educación, ocupando cargos como Directora General de Enseñanza Media y de Ordenación Académica. Participó en la reforma de la Ley General de Educación de 1970 y con estas palabras señala algunas de las razones de

⁶⁰ Entrevista a Emilia Domínguez Rodríguez.

⁶¹ Robert Dottrens, *La enseñanza individualizada* (Buenos Aires: Biblioteca de cultura pedagógica, 1951), 13.

⁶² Gutiérrez Ruiz, «El maestro de la experiencia Somosaguas», pp. 182-183.

estos cambios: «Se trataba de un cambio que venía exigido por diferentes razones, entre otras, el crecimiento económico de la década de los sesenta, por la participación española en organismos internacionales como la OIT, la UNESCO, el Consejo de Europa, etc».⁶³

En definitiva, a través del relato de algunos estudiantes de Pedagogía se confirma que durante los años cincuenta y sesenta hubo una continuidad de las pedagogías más renovadoras de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a las que se les dio un sentido cristiano. Las innovaciones metodológicas de ciertos colegios religiosos estudiados van a conectar con la pedagogía más moderna a pesar de desarrollarse en los años de la dictadura franquista. Si bien pensamos que hasta finales de los años cincuenta el control del Estado fue mayor, los centros privados siempre tuvieron más libertad para poder emprender sus enseñanzas. La aplicación de corrientes pedagógicas modernas —autores como Freinet, Montessori, o metodologías como las del Plan Dalton y el método Cousinet, entre muchas otras—, que fueron objeto de depuración para muchos docentes en los primeros años de la dictadura franquista, no llegaron a desaparecer del todo en los escenarios escolares privados dependientes de instituciones religiosas. Por tanto, la Iglesia tuvo legitimidad educativa para introducir innovaciones y metodologías pedagógicas siempre que estuvieran impregnadas de un sentido religioso, disfrutando de mayor libertad que los centros públicos, sometidos a un control político y religioso escrupuloso.

CONCLUSIONES

Los usos de las imágenes como fuente historiográfica nos han permitido asomarnos a las representaciones de las señas de identidad de cuatro colegios religiosos de Madrid durante el franquismo, tres de ellos destinados a la educación de varones y uno a la formación de las mujeres. Las fotografías analizadas en este trabajo nos han aproximado a dos discursos. Uno, el elaborado por las propias congregaciones religiosas con un fin claro de *marketing* escolar, pues las imágenes publicadas tomadas por profesionales captan los elementos más identitarios de la

⁶³ Julio Ruiz Berrio, Julio y Consuelo Flecha García, «Conversación con... Ángeles Galino Carrillo, Historiadora de la Educación», *Historia de la Educación* 26 (2007): 533.

institución a modo de «marca» del colegio. Este discurso propagandístico se circunscribe a varios elementos. Primero, al emplazamiento de los edificios, como lugares de distinción, monumentales, modernos, dotados de toda clase de infraestructuras y recursos con el fin de hacer atractiva la oferta educativa a las clases acomodadas. Coexistieron varios modelos arquitectónicos, en función de la antigüedad del centro. En la década de los años sesenta se construyeron edificios escolares con un estilo vanguardista que rompía con los estilos decimonónicos, y se realizó un uso desmesurado de la imagen de modernidad basada en una innovadora concepción social de una escuela nutrida de las modernas corrientes psicopedagógicas. Otro de los pilares básicos de los colegios religiosos, empleado en la publicidad de los centros, se vincula a la representación de la religiosidad, a través de la posición espacial que protagonizaron las capillas e iglesias en algunos de los edificios escolares. En este aspecto, convivieron dos orientaciones de vida religiosa: una promovía la participación colectiva y pública de los alumnos en los actos de culto, y otra el recogimiento intimista y privado de la oración. Por último, el discurso propagandístico también potenció la visibilización de los recursos materiales educativos, las actividades deportivas, artísticas y socio-benéficas.

Por otro lado, el segundo discurso se deriva de las fotografías que los estudiantes realizaron con el fin de reflejar los aspectos más representativos de una enseñanza con la que se identificaban en muchos casos por ser docentes de las propias instituciones. Se trató de dar más visibilidad a las innovaciones educativas; las imágenes desvelan situaciones de aprendizaje innovadoras difíciles de observar con otro tipo de fuentes, como pueden ser la enseñanza competitiva y el ensayo educativo renovador del sistema de enseñanza personalizada, inspirador de la reforma educativa de 1970.

En definitiva, la fotografía es una herramienta de comunicación que presenta unas condiciones de *legibilidad* social al aproximarnos a la memoria social y colectiva. Al mismo tiempo, contribuyen de manera eficaz a que la historia colectivice la memoria individual. Tiene un potencial discursivo muy revelador para el análisis publicitario y, al mismo tiempo, permite visibilizar sistemas de enseñanza desarrollados por los colegios elitistas madrileños, que difícilmente se podrían evidenciar con otro tipo de fuentes. ■

Nota sobre las autoras

SARA RAMOS ZAMORA es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus líneas de investigación se insertan en el ámbito de la Historia de la Educación, destacando la memoria y cultura escolar, el patrimonio histórico-educativo y género y educación. Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la UCM «Historia y Presente de la Cultura Escolar. Género e identidades». Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos como miembro del equipo e investigadora principal, así como en Proyectos de innovación docente vinculados a la innovación docente en la enseñanza de la Historia de la Educación. Desde el 2005 es Secretaria del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» y actualmente es Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

TERESA RABAZAS ROMERO es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la mencionada universidad con la obtención de Premio Extraordinario de Doctorado. Ha desarrollado como líneas principales de investigación, como autora o coautora de diferentes artículos y libros, el estudio y el análisis de los manuales como objeto y fuente de conocimiento de la cultura escolar en la España contemporánea, así como el análisis del currículo, la historia de la educación de las mujeres, análisis iconográfico de la cultura escolar y la museología de la educación. Ha colaborado en investigaciones nacionales e internacionales como miembro del equipo de investigación e Investigador principal (Proyecto MANES, Instituto de la Mujer I+D, CICYT, etc.). Actualmente, dirige el grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid, que lleva por título «Historia y presente de la cultura escolar. Género e Identidades» (CCGO7-UCM/HUM-2280). Es directora del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación (UCM) y Directora de la Colección Pedagógico Textil Complutense. También forma parte de la Junta Directiva, como Tesorera, de la Sociedad para el Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE).

CARMEN COLMENAR ORZAES. Profesora Titular del actual Departamento de Estudios educativos de la Facultad de Educación de la UCM. Sus líneas de investigación se han centrado en la historia de la infancia y de la educación infantil, en la historia de la educación de las mujeres y en la museología y museografía de la educación. Ha participado en diversos proyectos de investigación desde 1992 hasta el momento actual, formando parte del grupo de investigación de la UCM, «Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades». Es miembro de diversas sociedades científicas y ha participado en múltiples congresos. Entre sus publicaciones, hay que mencionar: «La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX», en la revista *History of Education & Children's Literature*, 1, 2006; «La institucionalización de la maternología en España durante la Segunda República y el Franquismo», en la revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 28, 2009; «El Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”», en Ruiz Berrio, J. (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación e historia*. Madrid, Biblioteca Nueva. 2010, pp. 339-360; «La introducción de los Jardines de Infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé Mingo», en Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, Grao. 2010; y «Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959)», en *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*, 24 (2014), pp. 135-171.

REFERENCIAS

- AA.VV. *El Pilar, cien años de historia, 1907-2007*. Madrid: Colegio Nuestra Señora del Pilar, 2007.
- BARCELÓ, Gabriel, Francesca COMAS y Bernat SUREDA. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra». *Revista de Educación* 371 (2015): 61-82.
- BARDIN, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 2002.
- BELLOTTI, Elisa. «Qualitative Methods and Visualizations in the Study of Friendship Networks». *Sociological Research Online* 21, no. 2 (2016): 2. <http://www.socresonline.org.uk/21/2/2.html>.
- BOURDIEU, Pierre. «Deporte y clase social». En *Materiales de sociología del deporte*, editado por José Ignacio Barbero, 57-82. Madrid: La Piqueta, 1993.

- BURKE, Catherine e Ian GROSVENOR. «The progressive image in the history of education: stories of two schools». *Visual Studies* 22, no. 2 (2007):155-168.
- COLMENAR ORZAES, Carmen. «El Museo de historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío». En *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, editado por Julio Ruiz, 339-361. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- COMAS, Francesca, Sara GONZÁLEZ, Xavier MOTILLA y Bernat SUREDA. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universidad de las Islas Baleares, 2014. Actas de les XXI Jornades d'Història de l'Educació, celebradas entre el 26 al 28 de noviembre de 2014.
- COMAS RUBI, Francesa. «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la historia de l'educació els projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB». En *Investigar la Història de l'Educació am imatges*, coordinado por Eulàlia Collelldemont, 53-64. Vic: Eumogràfic - MUVIP, 2014.
- COMAS, Francesca, Xavier MOTILLA y Bernat SUREDA. *Fotografia e història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Leonard Muntaner, 2012.
- DÁVILA BALSERA, Paulí. «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX». En *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*, editado por José María Hernández, 101-159. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011.
- DÁVILA, Paulí y Luis María NAYA. «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades». En *Laicidade, Religioes e Educaçao na Europa do Sul no Século XX*, editado por Joaquím Pintassilgo, 367-392. Lisboa: Instituto de Eduaçao da Universidade de Lisboa, 2013.
- DÁVILA, Paulí, Luis María NAYA e Iñaki ZABALETA. «Internados religiosos: marketing del espacio a través de las Memorias escolares en España durante el primer tercio del siglo XX». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, coordinado por Paulí Dávila y Luis María Naya, 183-208. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016.
- «Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain». En *School Memories New Trends in the History of Education*, editado por Cristina Yanes, Juri Meda y Antonio Viñao, 65-79. Suiza: Springer, 2017.
- DÁVILA, Paulí, Luis María NAYA e Hilario MURUA. *Bajo el signo de la educación. 100 años de la Salle en Gipuzkoa*. Bilbao: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2009.
- «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX». *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 141-175.

- DELAUNAY, Jean Marie. «Exilio o refugio en España (veinticinco años después)». *Anuario de la Iglesia* 16 (2005): 153-164.
- DEPAEPE, Marc y Bregt HENKENS. «The Challenge of the Visual in the History of Education». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 36, no.1 (2000): 11-17.
- DOTTRENS, Robert. *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Biblioteca de cultura pedagógica, 1951.
- DURÁ GÚRPIDE, Isabel. «La escuela activa en las revistas de Arquitectura». En *4.ª Jornadas Internacionales sobre investigación en arquitectura y urbanismo*, coordinado por Autores Varios, 4-17. Valencia: Universidad de Valencia, 2011.
- FAUBELL ZAPATA, Vicente. «Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza». En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Tomo II. Edad Contemporánea*, editado por Bernabé Bartolomé, 323-448. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997.
- FAUBELL ZAPATA, Vicente. «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX». *Revista de Educación*, no. Extraordinario (2000): 137-200.
- GARCÍA CARBALLO, Ángela. «Urbanizaciones de lujo y segregación residencial de las clases altas en Somosaguas, Pozuelo de Alarcón (Madrid)». *Ería: Revista cuatrimestral de Geografía* 94 (2014): 125-144.
- GROSVENOR, Ian. «From the «Eye of History» to «a Second Gaze»: The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education». *History of Education* 36, no. 4-5 (2007): 607-622.
- GUTIÉRREZ RUIZ, Irene. «El maestro de la experiencia Somosaguas». *Tendencias pedagógicas* 14 (2009): 181-189.
- *Experiencia Somosaguas*. Madrid: Iter ediciones, 1970.
- HOBBSAWM, Eric. «La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914». En *La invención de la tradición*, editado por Eric Hobsbawm y Terence Ranger, 273-318. Barcelona: Crítica, 2002.
- ISASA GONZÁLEZ DE UBIETA, Juan de. *Colegio del Pilar. 75 años (1907-1982). Abiertos a la sociedad*. Madrid: Colegio el Pilar, 1982.
- LÓPEZ MARTÍN, M.^a José. «La Academia de Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*, coordinado por Paulí Dávila y Luis M. Naya, 117-133. Donostia-san Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016.
- MANGAN, J.A. *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*. Lewes: Falmer Press, 1981.

- McCAULEY, Anne. «Francois Arago and the politics of the French Invention of Photography». En *Multiple views: logan grant essays on photography*. 1983-1989, editado por Daniel P. Jounger, 43-69. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1991.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio. «Un Seminario sobre fuentes históricas en el Museo de historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense». *Revista Complutense de Educación* 8, no. 1(1997): 305-318.
- MORENO, Pedro Luís y Ana SEBASTIÁN. *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012.
- OSTOLAZA ESNAL, Maitane. *Entre religión y modernidad: los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2000.
- OSTOLAZA, Maitane y Pere FULLANA. «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas (1900-1930)». En *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, editado por Julio de la Cueva y Feliciano Montero, 187-213. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- PEREIRA DE GÓMEZ, M.^a Nieves. *Educación personalizada un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid: Narcea, 1976.
- PEÑA, Agustina de la. «50 años del Instituto Véritas». *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana* 16 (2011): 16-17.
- POZO ANDRÉS, M.^a del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.
- POZO, María del Mar del y Teresa RABAZAS. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic». *Educació i Història. Revista d'Història del'Educació* 15 (2010): 165-194.
- ROSIQUE NAVARRO, Francisca. *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Silex Ediciones, 2014.
- RUIZ, Julio y Consuelo FLECHA. «Conversación con.... Ángeles Galino Carrillo, Historiadora de la Educación». *Historia de la Educación* 26 (2007): 519-538.
- VALLE LÓPEZ, Ángela del. «Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: Desarrollo de las capacidades y actitudes físicas». *Historia de la Educación* 14-15 (1995-1996): 173-196.
- VELASCO MAILLO, Honorio M. «Fotografías escolares, imágenes institucionales». En *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*, coordinado por Antonio Bautista y Honorio M. Velasco, 15-34. Madrid: Trotta, 2011.
- VIÑAO, Antonio y María José MARTÍNEZ. «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centu-

- ries)». En *School Memories New Trends in the History of Education*, editado por Cristina Yanes, Juri Meda y Antonio Viñao, 29-45. Suiza: Springer, 2017.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. «Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?». En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coordinado por Paulí Dávila y Luis M.^a Naya, 25-59. San Sebastián: Erein, 2016.
- YETANO SÁNCHEZ DE MUNIÁIN, Ana. *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*. Barcelona: Anthropos, 1987.

ICONOGRAFÍA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA EN EL CONTEXTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970*

Iconography of the modernization of the Spanish education system in the context of the General Education Law of 1970

Sara González Gómez[‡] y Xavier Motilla Salas[&]

Fecha de recepción: 29/05/2017 • Fecha de aceptación: 30/08/2017

Resumen. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 supuso en España la introducción de un nuevo marco legislativo de carácter heterogéneo en el que convivieron, por un lado, la tradición de la política educativa del régimen y, por otro, un carácter renovador e innovador del sistema, inspirado en las reformas educativas que a nivel internacional venían desarrollándose desde la década de los sesenta del siglo pasado. El artículo que aquí se presenta tiene como objetivo fundamental comprobar si la modernización educativa que se puso en marcha en el contexto de la reforma de 1970 se vio o no reflejada en el discurso visual generado por el franquismo. Tratamos de averiguar en qué medida el régimen habría querido transmitir, con fines propagandísticos, una imagen de modernización educativa, en los medios nacionales y extranjeros, y qué niveles educativos se emplearon para instrumentalizar esa iconografía a través del análisis de la colección de fotografías que con fines de difusión recopiló la Agencia EFE.

Palabras clave: Fotografía; Propaganda; Educación; Ley General de Educación (1970); Agencia EFE

* Artículo realizado en el marco del proyecto I+D+I *La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)* (EDU2014-52498-C2-2-P), financiado por el Programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento, en la convocatoria del 2014 (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la Agencia Española de Investigación, fondos FEDER y Unión Europea).

[‡] Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Facultad de Educación. GEDHE/IRIE, Universitat de les Illes Balears. Ed. Guillem Cifre de Colonya, cra. de Valldemossa, km. 7,5, 07122, Palma. España. sara.gonzalez@uib.es

[&] Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Facultad de Educación. GEDHE/IRIE, Universitat de les Illes Balears. Ed. Guillem Cifre de Colonya, cra. de Valldemossa, km. 7,5, 07122, Palma. España. xavier.motilla@uib.es

Abstract. *Spain's General Education Law (Ley General de Educación) of 1970 meant the introduction of a new heterogeneous legislative framework that combined, on the one hand, the traditional educational policies of the government, and on the other, a renewed, innovative ethos inspired by the international educational reforms that had been taking place since the 1960s. The main objective of this article is to analyze whether or not the modernization of the Spanish education system that began in the context of the 1970 reform could be seen in the visual discourse created by the Franco regime. We try to ascertain to what extent the government would have wanted to transmit, for propagandistic purposes, an image of the modernization of the education system in national and foreign media, and what levels of education were used to exploit this iconography through an analysis of the collection of photographs compiled for dissemination by the Spanish news agency Agencia EFE.*

Keywords: *Photography; Propaganda; Education; General education law (1970); Agencia EFE*

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 venía «precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual» (Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, n.º 187, de 6 de agosto de 1970). Sin embargo, la nueva Ley no escapó a una importante controversia en su gestación, promulgación y posterior proceso de implementación. Han sido numerosos los profesionales que han coincidido en afirmar que, pese a todo, la LGE de 1970 constituyó un punto de inflexión en la evolución del sistema educativo español. Pero probablemente, el cambio no se produjo en aquel preciso instante, pues las medidas y el viraje en la orientación de las decisiones en materia de política educativa que venían operándose previamente hicieron tributaria a la década de los sesenta de una concepción desarrollista en la que la educación jugó un papel fundamental.¹ Así, sin perder de vista los cambios emprendidos durante los años sesenta, el objetivo fundamental del presente artículo es comprobar si la modernización educativa que se puso en marcha en el marco de la reforma de

¹ Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*, n.º extraordinario (1992): 13-29.

1970, a través de la reapropiación particular que los técnicos españoles vinculados a los sectores aperturistas del régimen hicieron de las ideas, métodos y discursos de los organismos internacionales, así como de las teorías del capital humano,² se verá asimismo reflejada en la iconografía que de esa modernización se hizo en diferentes medios de prensa escrita y, en este caso concreto de estudio, en la colección de fotografías que con fines de información periodística y difusión propagandística recopiló la Agencia EFE. En esencia, ¿Qué imagen o discurso iconográfico educativo, consciente o inconscientemente, se promovió a través de la Agencia EFE mediante las fotografías tomadas para su posterior uso en los medios de comunicación? Se trataría de averiguar en qué medida el régimen habría querido transmitir, con fines propagandísticos, una imagen de modernización educativa, en los medios nacionales y extranjeros, en los inicios de la implementación de la LGE y qué niveles educativos se emplearon para instrumentalizar esa iconografía modernizadora.

Debemos tener en cuenta, en este sentido, que el franquismo canalizó el control informativo y propagandístico del régimen a través de la creación de la agencia de prensa EFE. Las agencias de prensa, encargadas de recoger información en formato texto o visual de un territorio determinado para ofrecerla a sus abonados, fueron un modelo de empresa que se consolidó a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Sucesivamente fueron apareciendo las principales agencias de prensa a nivel internacional: la francesa Agencia Havas, en 1835, antecesora de France Presse, la estadounidense Associated Press, en 1848, la alemana Wolff, en 1849 y la británica Reuter, en 1851.³ En España, la primera fue la Agencia Fabra, creada en 1919, que mantuvo una estrecha dependencia de la francesa Havas hasta que se convirtió en el embrión de la Agencia EFE, creada a principios de 1939 por Manuel Aznar Zubigaray y Ramón Serrano Suñer quien, muy preocupado por la mala imagen exterior que tenían los nacionales, fue su máximo impulsor. Según Víctor Olmos,⁴ su creación

² Cecilia Cristina Milito Barone y Tamar Groves, «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón* 65, no. 4 (2013): 143.

³ Vid. Armand Mattelart, *La comunicación-mundo: historia de las ideas y de las estrategias* (Madrid: Siglo XXI, 1996), y Jacques Wolf, «Structure, fonctionnement et évolution du marché international des nouvelles. Les agences de presse de 1835 à 1934», *Revue économique* 42, no. 3 (1991): 575-601.

⁴ Víctor Olmos, *Historia de la Agencia EFE. El mundo en español* (Madrid: Espasa Calpe, 1997), 37-58.

se fue gestando a lo largo de los años de la Guerra Civil para canalizar la información que el régimen franquista quería difundir, especialmente en el extranjero, y para contrarrestar la mejor organización de la distribución internacional de noticias que tenía el gobierno de la República. La Agencia EFE fue creada como una sociedad anónima para tener mayor credibilidad en el contexto internacional que una entidad de carácter oficial y poder situarse al mismo nivel que otras agencias internacionales. En realidad, los impulsores fueron personas muy cercanas a los militares sublevados que acabarían ganando la guerra y estableciendo la dictadura franquista. A lo largo de toda la dictadura, la agencia siguió bajo la influencia de los intereses informativos del régimen, aunque experimentó con los años un importante proceso de modernización y de progresiva apertura internacional. Como ha destacado José Miguel Delgado, de forma más contundente en las primeras etapas del franquismo, pero también a lo largo de toda la etapa dictatorial, la Agencia EFE se convirtió en pieza fundamental del poderoso sistema de control informativo y propagandístico del régimen.⁵

En la actualidad, la fototeca digital de la Agencia EFE incluye numerosas fotografías relacionadas con temas educativos, formales y no formales, que constituyen a su vez un muestrario de los documentos fotográficos a disposición de los medios de comunicación impresos de la época. Creada en 1998, la fototeca de la Agencia EFE pretendió responder a la necesidad de ordenar, clasificar y garantizar la localización y conservación de un fondo fotográfico creciente.⁶ Hay que tener en cuenta que las fotografías albergadas en su archivo y las que se pueden consultar hoy en día a través de su fototeca digital representan testimonios recogidos para su posterior uso en la prensa. Como han señalado Bernat Sureda y Gabriel Barceló, la fototeca digital de la Agencia EFE nos ofrece un conjunto numeroso de fotografías que ejemplifican cómo se fue cons-

⁵ José Miguel Delgado Idarreta, «Prensa y propaganda bajo el franquismo», en *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, eds. Nathalie Ludec y Françoise Dubosquet Lairys (Paris: Pilar, 2004), 221.

⁶ Vid. Paloma Rupérez Rubio, «El Archivo Gráfico de la Agencia EFE. Transición de un sistema manual a un sistema digitalizado: un análisis de la imagen», *Cuadernos de documentación multimedia* 6-7 (1998). <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/efe.htm>, (consultado 17-04-2017) y Concha Tejedor, «El papel de los archivos en la sociedad de la información. El centro de documentación de la Agencia EFE», en *Documentación e poder na sociedade da información: o papel dos arquivos e os observatorios de comunicación*, eds. Xosé López García y Rosa Aneiros Díaz (Santiago de Compostela: Consello de Cultura Gallega, 2009), 67-78.

truyendo la iconografía propia del franquismo, así como de su evolución a lo largo del periodo dictatorial. En cuanto a la educación del régimen, en un clima de fuerte control ideológico de todos los medios de comunicación, la fotografía permite analizar aquellos aspectos que se quisieron resaltar públicamente sobre la educación implantada.⁷ Si consideramos que la fotografía no es tanto un testigo visual objetivo y neutro de lo que aconteció históricamente, sino un elemento para conformar un discurso explicativo o justificativo de la realidad,⁸ un conjunto tan numeroso de fotografías creadas en un marco institucional y empresarial claramente controlado y puesto al servicio de los objetivos ideológicos y propagandísticos del régimen franquista, puede ayudarnos sin duda a conocer las características de este discurso. En este sentido, concretamente, la colección de fotografías de los fondos digitalizados de la Agencia EFE sobre educación del periodo que abarca la gestación, promulgación y primeros años de implementación de la LGE nos puede permitir aproximarnos a la imagen y proyección pública que el régimen quiso promocionar sobre ella, y la supuesta modernización de la educación que debería impulsar la nueva legislación, en contraste con tiempos precedentes.

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado una primera catalogación de las fotografías sobre educación localizadas en la fototeca digital de la Agencia EFE del periodo que abarca los años de 1970 a 1975, estableciéndose diversas categorías temáticas (véase Tabla I). De la amplia muestra localizada e inventariada se ha procedido a seleccionar aquellas que se circunscriben a los periodos de escolarización obligatorios y postobligatorios a los que la LGE afectó directamente, inventariándolas y catalogándolas según tipologías (véase Tabla II). Para establecer dichas tipologías hemos seguido trabajos previos,⁹ procediendo posteriormente al análisis específico de las fotografías a partir de tres niveles

⁷ Bernat Sureda y Gabriel Barceló, «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE», en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, eds. Francisca Comas, Sara González, Xavier Motilla y Bernat Sureda (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 277-288.

⁸ Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda, «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo», en *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx. III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. v Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, eds. Pedro L. Moreno y Ana Sebastián (Murcia: Universidad de Murcia, CEME, SEPHE, 2012), 405-417.

⁹ Comas, Motilla y Sureda, «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo».

de aproximación —análisis de la imagen, contexto histórico e interpretación—, inspirados en buena medida en el método iconográfico de Erwin Panofsky. Este procedimiento metodológico nos ha permitido orientar la lectura del relato que presentan dichas fotografías, así como contrastar la información que aportan en relación a otras fuentes secundarias. Asimismo, hemos pretendido utilizar las fotografías, tal y como proponía Walter Benjamin, para posibilitar deconstrucciones de la historia, pues las imágenes tienen el poder de descubrir la historia incontable (del inconsciente), aportan materiales que pueden ser intemporales, manejados por el artista-historiador para desmitificar lo contado y hacer oposición política y discurso crítico al presente.¹⁰

Tabla I. Inventario y catalogación de fotografías de temática educativa de la fototeca de la Agencia EFE (1970-1975). Elaboración propia.

Categoría	N.º de fotografías
Becas	6
Educación artística y musical	7
Educación de adultos	5
Educación especial	3
Educación infantil	29
Educación no formal	31
Escuela	85
Formación profesional	35
INEF	17
Enseñanza media (institutos)	5
Institutos de investigación	12
Legislación (aprobación en Cortes)	34
OJE	24
Universidad	199
Universidad laboral	19
TOTAL	511

¹⁰ Miguel A. Hernández-Navarro, *Materializar el pasado: el artista como historiador (benjaminiano)* (Murcia: Micromegas, 2012), 43-66, y Walter Benjamin, *Discursos interrumpidos I* (Buenos Aires: Taurus, 1989).

Tabla II. Inventario y catalogación de fotografías de temática escolar de la fototeca de la Agencia EFE (1970-1975) por tipología. Elaboración propia.

Tipología	PREESCOLAR	EGB	BUP/COU	FP
Fotografías de grupo	1	7	0	0
Fotografías de clase	16	22	0	11
Fotografías de espacios y edificios escolares	0	4	1	3
Fotografías de actividades ordinarias	6	10	0	9
Fotografías de actividades extraordinarias	2	12	0	9
Otras	3	30	0	3
TOTAL: 150 fotografías	29	85	1	35

En cuanto al uso de la fotografía en la historiografía educativa, hay que tener en cuenta que, durante las últimas décadas, sus diferentes posibilidades se han convertido en objeto de estudio, reflexión y debate entre un importante núcleo de investigadores. Cada vez con más frecuencia, nos encontramos con trabajos en los que las fotografías se utilizan como una fuente más de investigación que se suma a las tradicionalmente utilizadas, línea en la que el presente artículo se inscribe. Asimismo, los historiadores de la educación han pasado no sólo a utilizar la fotografía como fuente —más allá de su plano meramente ilustrativo—, sino también a reivindicar su valor patrimonial y su preeminencia en la recuperación del recuerdo y la construcción/reconstrucción de la memoria. La bibliografía aparecida al respecto en las últimas décadas a nivel internacional en diversas revistas como *Historie de l'Éducation*, *Paedagogica Historica*, *History of Education*, *Historia de la Educación* o *Educació i Història*, entre otras, algunas de ellas con números monográficos específicos, empieza a ser abundante.¹¹ Lejos

¹¹ Pueden destacarse, entre otros y sin ánimo de exhaustividad, como indicadores de dicho interés los precedentes publicados en 1986 en *Historie de l'Éducation*: Yves Gaulupeu, «L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970)», 30 (1986): 29-52; Serge Chassagne, «Éducation et peinture au XIX^e siècle: un champ iconique en friches», 30 (1986): 53-59; y Élisabeth Bassargette, «Le mouchoir illustré rouennais. Une imagerie éducative», 30 (1986): 61-66; los trabajos aportados en el número monográfico de *Paedagogica Historica* en 2000: Marc Depaep y Bret Henskens, «The History of Education and the Challenge of the

de apagarse el debate, las aportaciones al respecto se han ido sucediendo en los últimos años, ya en la nueva centuria, tanto a nivel internacional como en el contexto español en las principales revistas científicas histórico-educativas o de otros ámbitos.¹² Asimismo, son diversos también los

Visual» 36, no. 1 (2000): 11-17; Antonio Nóvoa, «Ways of Saying, Ways of Seeing Public Images of Teachers (19th-20th Centuries)» 36, no. 1 (2000): 21-52; Antonio Viñao, «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms» 36, no. 1 (2000): 75-92; y José F. Jiménez Trujillo, «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press» 36, no. 1 (2000): 427-448; o los artículos publicados en *History of Education* un año más tarde: Ian Grosvenor y Martin Lawn, «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies» 30, no. 2 (2001): 105-108; Kate Rousmaniere, «Questioning the visual in the history of education» 30, no. 2 (2001): 109-116; Martin Lawn y Ian Grosvenor, «“When in doubt, preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools» 30, no. 2 (2001): 117-127; y Catherine Burke, «Hands on history: Towards a critique of the “everyday”» 30, no. 2 (2001): 191-201.

¹² Eric Margolis y Jeremy Rowe, «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona», *History of Education. Journal of the History of Education Society* 33, no. 2 (2004): 199-230; Catherine Burke, «The body of the schoolchild in the history of education», *Ib History of Education. Journal of the History of Education* 36, no. 2 (2007): 165-171; Catherine Burke y Helena Ribeiro de Castro, «The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild», *History of Education. Journal of the History of Education* 36, n.º 2 (2007): 213-226; Eric Margolis y Sheila Fram, «Caught napping: Images of surveillance, discipline and punishment on the body of the school child», *History of Education. Journal of the History of Education* 36, no. 2 (2007): 193-194; Ian Grosvenor, «From the “Eye of History” to “a Second Gaze”: The visual archive and the marginalized in the history of education», *History of Education. Journal of the History of Education* 36, no. 4 (2007): 607-622; Catherine Burke y Ian Grosvenor, «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 155-168; María del Mar del Pozo, «Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315; Francesca Comas, «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 9-15; Isabel Argerich, «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 55-72; Catalina Aguiló, Maria J. Mulet y Paula Pinya, «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 73-98; Marc Depaeppe y Frank Simon, «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 99-122; Sjaak Braster, «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 123-148; Ian Grosvenor, «The school album: images, insights and inequalities», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 149-164; María del Mar del Pozo y Teresa Rabazas, «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 165-194; Francesca Comas, Miquel March y Bernat Sureda, «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 195-126; Carmen Sanchidrián, «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *RIE. Revista de Investigación Educativa* 29, no. 2 (2011): 295-309; Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda, «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía* LXIX, 269 (2011): 445-462; Francisca Comas y Bernat Sureda, «Photography

volúmenes, fruto de jornadas científicas y congresos o de compilaciones de trabajos de investigación previos, que han tratado específicamente el tema durante las últimas décadas.¹³

Este artículo se estructura en tres grandes apartados. El primero recoge, de forma sucinta, el panorama general previo a la promulgación de la LGE de 1970, haciendo un repaso por los principales hitos de carácter educativo, los cambios en la cúpide ministerial y la aprobación de medidas de carácter normativo. En el segundo se sintetizan los cambios esenciales introducidos por la LGE de 1970. Finalmente, se efectúa el estudio de la iconografía de la modernización, en el contexto de la nueva Ley de educación, a través del análisis de una muestra de fotografías pertenecientes a la fototeca de la Agencia EFE generadas en los meses previos a su promulgación y durante los primeros años de implementación, bajo el régimen franquista.

LA INMEDIATA ANTESALA A LA APROBACIÓN DE LA LGE DE 1970

Al compás de los procesos de cambio económico y social que se desencadenaron en España durante la década de los sesenta y que fueron transformando de forma progresiva el panorama general del país —con la eclosión del turismo, las masivas migraciones del campo a la ciudad, el proceso de industrialización o el incremento del comer-

and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-578; Francisca Comas y Bernat Sureda, «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children Literature* VIII, no. 2 (2013): 273-292; Bernat Sureda, Xavier Motilla y Francisca Comas, «La revista *Feminal*: fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña (1907-1917)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 33 (2014): 215-230; Llorenç Gelabert y Xavier Motilla, «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 24 (2014): 103-134; Pedro Luis Moreno, «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia», *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-156.

¹³ Vid. Marc Depaepe y Bregt Henkens (eds.), *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history. Programme and abstract book of the XXth International Standing Conference for the History of Education* (Leuven: ISCHE, 1998); Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim (eds.), *Visual History. Images of Education* (Bern: Peter Lang, 2005); Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and images. The social history of the classroom* (Nova York: Peter Lang, 1999); Francesca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda, *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma: Leonard Muntaner Editor, 2012); Francesca Comas, Sara González, Xavier Motilla y Bernat Sureda (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014).

cio exterior, entre otras muchas cosas—, se produjeron los primeros intentos por modernizar la arcaica política educativa del régimen. La inmersión en aquel proceso de desarrollismo económico reveló muy pronto la acuciante necesidad de efectuar una reforma profunda de un sistema educativo ahormado a partir de un modelo tradicional, entonces ya inoperante y obsoleto. Tal y como sostiene Escolano Benito, «el tradicionalismo pedagógico era incompatible con la dinámica de industrialización que iniciaba el país, que exigía una nueva escuela, más acorde con las corrientes dominantes en los países en desarrollo».¹⁴ Si a ello unimos la presión ejercida por parte de determinados organismos internacionales, como la OCDE o la UNESCO —que jugaron entonces un papel fundamental al sugerir al régimen español, en diversas ocasiones y mediante diferentes informes y documentos, el viraje de su política educativa—, o la creencia firmemente extendida en las teorías del capital humano —en España, la década de los sesenta está jalonada de trabajos e informes que relacionan la educación con el desarrollo económico, y que culminan en el libro *El capital humano* de J. L. Romero y Amando de Miguel¹⁵—, nada hay de extraño en que desde principios de los años sesenta del pasado siglo, en medios oficiales del franquismo, se fuera presentando una decidida apuesta por reformar el sistema educativo a favor de una enseñanza universal, obligatoria y gratuita, con igualdad de oportunidades, y que ésta fuera concebida como un imperativo para el crecimiento económico en la sociedad del desarrollo científico y técnico, y de la expansión de la producción y del consumo.¹⁶ En este sentido, el grupo de técnicos o tecnócratas que comenzaron a copar las esferas ministeriales en la década de los sesenta efectuó una asimilación o reapropiación de un discurso que ya entonces circulaba por muchos países y del que España, dadas las características de su sistema político de carácter dictatorial, se encontraba a la zaga.

Por tanto, toda esa inercia internacional de extensión y estandarización de los sistemas educativos, experimentada desde la medianía del

¹⁴ Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 14.

¹⁵ Fernando Gil Villa, «El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano», *Revista de Educación* 306 (1995): 316.

¹⁶ Julio Mateos, «La marcha hacia la educación tecnocrática y de masas: sociedad y educación en España (1939-1970)», *Dossier Educación de Revista de Andorra* 11 (2012): 59.

siglo xx por países desarrollados o en vías de desarrollo, se inscribía en el marco de las teorías del capital humano ¿Qué sucedió en el caso español? Pues que con la apertura de la década de los cincuenta se vivió una breve etapa que podría caracterizarse como de «atisbo de apertura o modernización» de la política educativa —que contrasta con el mantenimiento de una situación de autarquía económica— representada por el ministerio de Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956). Su equipo ministerial aspiró a introducir reformas capaces de flexibilizar las férreas estructuras de la dictadura y apostó decididamente por el acercamiento a Europa. A nivel legislativo, procedió a la aprobación de la Ley de ordenación de la enseñanza media de 1953 y en el terreno universitario, con el apoyo de rectores como Laín Entralgo en Madrid y Tovar Llorente en Salamanca, procuró cambiar ligeramente la atonía de un panorama ciertamente desolador. Lo cierto es que entonces el contexto era distinto al de los primeros años del franquismo, de ahí que aquella Ley de 1953 fuera algo más sosegada y técnica, fiel a los principios del Movimiento y de la Iglesia pero, también es verdad, que con ella se inició una etapa de mayor presencia pública y secularización de la enseñanza secundaria así como un incremento de la fuerza inspectora estatal en todos los centros docentes.¹⁷

No podemos perder tampoco de referencia que hablamos de un hombre para el cual el diálogo supuso una pieza central en su modo de proceder, un hombre muy diferente a los que hasta entonces habían ocupado este cargo durante la dictadura, un sincero católico que siempre demostró un profundo respeto hacia la conciencia individual, recordado por sus *Cuadernos para el diálogo*, y porque, tal y como define Elías Díaz, fue «un constructor de puentes, un hombre que se tomaba muy en serio los derechos humanos, que creía y cada vez más en la libertad, la igualdad (la justicia social) y la solidaridad»¹⁸, siguiendo claramente unos principios rectores muy presentes ya en la política educativa del marco europeo. Pero las desavenencias con el régimen no tardaron en hacerse sentir y la situación estudiantil acaecida en Madrid durante el mes de febrero de 1956 marcó la primera regla de juego que habría de regir la

¹⁷ Leoncio Vega Gil, «Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 8 (1989): 29-44.

¹⁸ Elías Díaz, *De la Institución a la Constitución. Política y cultura en la España del siglo xx* (Madrid: Trotta, 2009), 7.

sustitución ministerial en el ámbito educativo. El proyecto aperturista en el terreno de la política educativa quedó truncado y se impuso entonces la restauración del «control perdido», volviéndose a las líneas directrices propias del sistema educativo tradicional, personificado ahora en la figura de Jesús Rubio García-Mina (1956-1962) que inauguró una etapa que podríamos caracterizar por la restauración del orden y el control, la excesiva burocracia y en la que se dieron escasas novedades en el yermo ámbito educativo.

Unos años más tarde, iniciado oficialmente en España el periodo de desarrollismo con el Plan de Estabilización del año 1959, se produjo el nombramiento de Manuel Lora Tamayo como Ministro de Educación (1962-1968), cuyo empeño se centró en la modernización de la enseñanza. Ya dentro del primer Plan de Desarrollo Económico-Social (1964-1967), en sucinta referencia a la política educativa, se mencionó que el objetivo principal en esta materia era «conseguir en breve plazo los servicios mínimos de enseñanza a todos los españoles». Ese mismo año se aprobó la Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los 14 años, entendiéndose que una mejor formación básica de todos los españoles constituía un supuesto indispensable para la solución de los problemas económicos y sociales del país. Supuso aquello un pequeño avance en cuanto a la expansión de la escolaridad; de hecho, el incremento en el número de estudiantes será significativo a lo largo de esta década; pero tampoco podemos perder de referencia que la falta de medios impidió una aplicación íntegra y real de esa escolaridad y que, por otra parte, se «mantenía el clasismo que suponía superponer el Bachillerato elemental a la enseñanza primaria».¹⁹ Un año después se promulgó la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria que aspiraba a ampliar, actualizar y, en ciertos aspectos técnicos, a perfeccionar la entonces vigente (promulgada en 1945), «sin modificar sustancialmente su signo y orientación, pero con auténtica y efectiva superación de contenido» (Preámbulo de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria, BOE, n.º 306, de 23 de diciembre de 1965). Posteriormente, aparecería la Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre

¹⁹ Félix Ortega, «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, no. extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 34.

unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, que de nuevo aspiraba a la extensión y democratización de la enseñanza media mediante un bachillerato elemental unificado y accesible a la universalidad de la población escolar con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. Pocos meses después, la Orden de 4 de septiembre de 1967 aprobaría los nuevos cuestionarios para las nuevas materias de este «refundido» nivel educativo que unía en uno solo a los anteriores bachilleratos elemental y laboral.

En 1968 tomó el relevo José Luis Villar Palasí (1968-1973) como Ministro de Educación, un hombre que, inicialmente, centró toda su atención en la universidad, pero muy pronto entendió que ésta era solo «la punta del iceberg»²⁰ y que no podía desatenderse la modernización del viejo aparato escolar —con «un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza», decía el preámbulo de la LGE—, con la consiguiente introducción de cambios profundos a nivel estructural para implantar un sistema que fuera capaz de responder a las exigencias de una sociedad con unas necesidades muy diferentes a las de décadas pasadas. Así las cosas, su objetivo principal se encaminó inicialmente a la formación de un equipo de profesionales competentes y eficientes capaces de detectar la verdadera situación del sistema educativo español para presentar, a partir de esas evidencias, una serie de propuestas de mejora. De este modo surgió en 1969 el denominado como «Libro Blanco» (*La educación en España: bases de una política educativa*) que supuso una crítica —documentada y rigurosa— a la situación del sistema educativo, así como un planteamiento de las posibilidades de actuación futura. A partir de este documento, antesala y precedente inmediato a la LGE de 1970, se cimentaron ahora los más firmes pasos dados hasta el momento durante la época de la dictadura para articular una normativa que tuviera en cuenta que «los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia» (Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, n.º 187, de 6 de agosto de 1970).

²⁰ Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 18.

LOS PRINCIPALES HITOS DE LA LGE DE 1970

La LGE de 1970 tuvo como uno de sus principales puntales la implantación de un periodo formativo común de 8 años de duración, de los 6 a los 14 años (la denominada EGB —Educación General Básica—), con el que se pretendía desarmar el inaceptable sistema que condenaba a una mayoría a recibir una educación primaria pobre y desconectada de niveles superiores, mientras que una minoría se beneficiaba de una educación media y superior de carácter elitista. Romper con esta estructura bipolar que hacía de la enseñanza primaria un compartimento estanco, prácticamente ajeno al resto del sistema educativo y destinado a la clase popular, y ese otro compartimento de enseñanza media y superior, como niveles propios de la clase media y alta a los que sólo llegarían unos pocos, era el gran objetivo legislativo. Este nuevo sistema era considerado, dentro del texto legislativo, como el medio para acabar «con cualquier discriminación» y constituía «la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas». Sin embargo, la aspiración por un nuevo procedimiento único y no discriminatorio (eliminación de pruebas selectivas y sustitución por un proceso de evaluación continua del rendimiento escolar) no tendría una sencilla implantación y, lamentablemente, sería pronto desvirtuado y falsificado por la práctica educativa.²¹

La LGE de 1970 abría su texto expositivo aludiendo precisamente a esa necesidad de «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación» a la vez que debía atenderse «a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna» (Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, n.º 187, de 6 de agosto de 1970). Así, la Ley, junto al intento por hacer efectiva la escolaridad obligatoria, aspiraba a resolver el déficit, algo más que centenario, de puestos escolares.²²

En cuanto a la formación recibida durante el periodo de EGB, aparecía ésta ahora asociada a una terminología que trataba de dar muestra

²¹ Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 25.

²² Manuel de Puelles Benítez, «Evolución de la educación en España durante el franquismo», en *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, coords. Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz (Madrid: UNED, 2002), 342.

evidente del cambio de orientación en el modelo educativo. Se decía que estaba orientada a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva. Además, «los métodos didácticos habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales» (Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, n.º 187, de 6 de agosto de 1970).

Por lo que respecta a la enseñanza secundaria, la LGE de 1970 supuso no un cambio en el plan de estudios, sino todo un vuelco de la estructura general del sistema educativo. La prolongación de la EGB significó la extinción del bachillerato elemental —ahora denominado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)—, que pasó a ocupar tan solo tres cursos situados en las edades del antiguo Bachillerato Superior. Desapareció el curso preuniversitario sustituido por el Curso de Orientación Universitaria (COU). Todo este proceso de cambio iniciado en 1970 no culminó hasta 1979, con la consiguiente etapa transitoria a la enseñanza secundaria. Así pues, se produjo un intento por superar la dualidad del bachillerato —finalmente fallido tras el plan de estudios que se puso en marcha en 1975 y que dio al traste con este proyecto—, aspirando a que pudieran cumplirse los dos objetivos tradicionales asignados a este nivel: por un lado, preparar para los estudios superiores y, por otro, tener la suficiente entidad para facilitar la incorporación a la vida activa. Todo ello se intentó articular mediante la denominada polivalencia —entendiendo el bachillerato como sistema unificado que conducía a un título único y polivalente—, que se instrumentaba mediante la adecuada articulación de materias comunes, optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales.²³ Se proyectó la introducción de una metodología novedosa, considerando la acción docente

²³ Puelles Benítez, *Política y educación en la España contemporánea*, 115.

en el bachillerato como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia, tendente a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se recurría a técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo, y los métodos de enseñanza deberían ser predominantemente activos —matizados de acuerdo con el sexo, apostillaba la Ley— y enfocados hacia una educación personalizada. La triste realidad es que aquel plan de 1975 resultó regresivo y presentó al final unas asignaturas teóricas carentes de conexión, escasas materias optativas, y una muy pobre propuesta para hacer frente a esa proyectada polivalencia, quedando así el intento de modernización claramente frustrado.

Para la formación profesional, frente a la anticuada concepción de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, centrada en el aprendizaje de un oficio, la nueva Ley asumió una doble concepción de la misma: educativa y laboral. Desde el punto de vista laboral, sustituyó la concepción del oficio por la del logro de una profesión dentro de una familia de profesiones. Desde el punto de vista educativo, la formación profesional fue integrada en el nuevo sistema no como un nivel de enseñanza sino como la culminación laboral de un nivel educativo.²⁴ La finalidad especificada en el texto legislativo para este nivel sería la de preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarias y sindical que comúnmente se presentan en ella. La realidad es que su aplicación quedó muy lejos de los objetivos propuestos.

En relación al ámbito universitario, las principales incorporaciones de esta nueva Ley fueron el acceso a la universidad para mayores de 25 años que no hubieran cursado el bachillerato, siempre y cuando se superaran las pruebas de acceso que a tales efectos propusieran los centros universitarios. Asimismo, se consagra la autonomía universitaria, siendo conscientes en todo momento que hablamos de un plano teórico o normativo, pero no real. Se señaló la necesidad de carreras de ciclo corto y, finalmente, se introdujo el sistema de organización departamental, como centro de la vida docente e investigadora.

²⁴ Puellas Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 27.

Otra de las cuestiones a las que aspiraba la Ley era a la mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo. En este orden, se consideraba fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Sin embargo, lo cierto es que, durante la década de los setenta, se produjo una alta movilidad de profesorado, se dio una fuerte provisionalidad en los primeros años de carrera docente y se recurrió de forma masiva a la contratación de profesores interinos a causa de la rigidez del sistema de selección y la insuficiencia de plantilla en relación con la necesidad creciente de profesores, aspectos que, tal y como señala Antonio Viñao, «dificultaron todavía más la consecución de equipos docentes estables y cualificados».²⁵

En cuanto a la terminología pedagógica de carácter modernizador se refiere, la LGE de 1970 introdujo la siguiente retahíla de conceptos cuya implantación y efectividad real cabría matizar en cada uno de los casos: centros experimentales, evaluación continua del rendimiento escolar, orientaciones pedagógicas, educación personalizada, Bachillerato internacional, curso de orientación universitaria, formación y perfeccionamiento del profesorado, programación educativa, acceso a la universidad para mayores de 25 años sin estudios, universidad a distancia, equipos docentes, seminarios didácticos, educación de adultos, fomento de la creatividad, áreas de enseñanza, enseñanzas de recuperación, materias optativas, servicios de orientación, departamento universitario, planificación de la educación, instituto universitario, tutoría, trabajo en equipo, técnicas de trabajo intelectual...²⁶

ICONOGRAFÍA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN LOS INICIOS DE LA LGE A TRAVÉS DE LOS FONDOS DE LA AGENCIA EFE

Para constatar en qué medida quiso transmitir el régimen franquista en su etapa final una imagen de modernización educativa a partir de la promulgación de la LGE hemos realizado, como se indicó en la in-

²⁵ Antonio Viñao Frago, «La educación general básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*, no. extraordinario (1992): 63.

²⁶ Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 15.

troducción, un primer vaciado, inventario y catalogación de las fotografías digitalizadas de la fototeca de la Agencia EFE en el periodo 1970-1975 —posteriormente complementado con un muestreo por temáticas concretas en las décadas anteriores para constatar posibles cambios y continuidades en el discurso iconográfico generado a lo largo del franquismo—. Con ello pretendemos realizar una primera aproximación y análisis de la iconografía sobre la reforma educativa impulsada en el contexto de la LGE de 1970 que el régimen franquista, mediante la Agencia EFE, quiso transmitir y propagar al exterior. Hay que tener en cuenta que dichas fotografías no tienen por qué ser las únicas de sus fondos, pues su proceso de digitalización continúa y los fondos digitalizados por épocas son susceptibles de ampliación. Del total de la muestra inicial del periodo analizado en profundidad, de 511 fotografías, que abarcan diferentes etapas de la educación formal, así como procesos educativos no formales (véase Tabla I anteriormente mencionada), se procedió a seleccionar aquellas que directamente guardaban relación con las etapas de escolarización contempladas en la LGE —educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional—, manejando finalmente una muestra de 150 fotografías para el periodo 1970-1975. Dentro de este primer nivel de clasificación, hasta 85 de 150 fotografías corresponden a la etapa de Enseñanza General Básica (EGB), siendo importantes también las dedicadas a Preescolar, 29 de 150, y Formación Profesional (FP), 35 de 150, y prácticamente inexistentes las de la etapa de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), tan sólo 1 de 150. Pasando a un segundo nivel de clasificación, dichas fotografías fueron catalogadas de acuerdo a su correspondencia con las categorías: de grupo, 8 de 150; de clase, 49 de 150; de espacios y edificios escolares, 8 de 150; de actividades ordinarias, 25 de 150; de actividades extraordinarias y/o festividades de la escuela, 23 de 150; y, finalmente, otras, 36 de 150 (véase Tabla II reproducida en la introducción).²⁷

²⁷ Esta clasificación responde a las tipologías especificadas previamente en: Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda, «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo». Siguiendo dicha clasificación y adaptándonos a los fondos inventariados y catalogados de la Agencia EFE para este artículo, entendemos por fotografías de grupo aquellas que pretenden dar testimonio de quienes formaron parte de la institución educativa en un momento concreto, siendo generalmente la fotografía de un grupo escolar con su maestro o maestra de recuerdo de promoción. Por fotografía de clase nos referimos a aquellas que han sido tomadas en el interior de la clase y que responden a otra finalidad más allá del hecho de estrictamente dejar

No obstante, debe tenerse en cuenta la dificultad existente, en muchas ocasiones, en la categorización de fotografías escolares de actividades ordinarias y extraordinarias, así como el hecho de que una misma fotografía sería susceptible de ser incluida en más de una categoría en función del aspecto en que se quiera incidir de ella. Es importante no perder de referencia que dicho conjunto de fotografías pertenecientes a la Agencia EFE fueron puestas a disposición de los medios de comunicación impresos para ilustrar las noticias educativas publicadas durante el periodo final del franquismo. Noticias, muchas de ellas, acontecidas como consecuencia de la gestación de la nueva legislación y de los cambios implementados con ella. Así pues, su interés y valor para nuestro trabajo radica en la posible utilización que el régimen habría hecho de ellas con fines propagandísticos, en mayor o menor medida, para proyectar una imagen pública de los principales hitos educativos que se alcanzaban en esos años en contraste con la etapa precedente o, por el contrario, en que muestran la pervivencia de tradiciones educativas pese a los cambios legislativos acontecidos. En definitiva, pretendemos dar respuesta a la cuestión que inicialmente nos planteamos ¿Qué imagen o discurso iconográfico educativo, consciente o inconscientemente, se promovió a través de la Agencia EFE con las fotografías tomadas para su posterior uso en los medios de comunicación? En este sentido, podemos avanzar, a partir de la amplia muestra de fotografías analizadas, una menor visualización iconográfica de modernización e innova-

constancia o testimonio de quienes eran los protagonistas de la fotografía. Son fotografías que nos pueden hablar de metodología, materiales, innovación o tradición, etc. reflejando la identidad que del centro se quería proyectar, siendo en muchas ocasiones instantáneas preparadas. Por fotografías de espacios y edificios escolares entendemos aquellas en que su finalidad principal es fotografiar los espacios interiores o exteriores de los centros escolares o la edificación en su conjunto, fachada, etc., muchas veces con motivo de la inauguración de construcciones escolares, sin que en ellas aparezcan elementos humanos o sea su finalidad principal. Finalmente, por fotografías ordinarias y extraordinarias entendemos aquellas que, en el primer caso, dan cuenta de actividades escolares concretas que se desarrollan en el propio centro (exámenes, clases de gimnasia, laboratorios, actividad de aula, etc.) o, en el segundo caso, de actividades puntuales fuera del marco escolar relacionadas con salidas al exterior, festividades, espectáculos, etc. (excursiones, viajes de estudio, entregas de premios, carnavales, espectáculos teatrales, etc.). Asimismo, atendiendo a las particularidades concretas de los fondos de la Agencia EFE hemos dejado una última categoría miscelánea de fotografías que difícilmente se podían ubicar en las anteriores descritas por su finalidad al ser tomadas, aunque pueden aportarnos informaciones de espacios escolares; principalmente son fotografías publicadas con motivo del inicio de curso escolar en las que podemos ver a niños y niñas escolares de camino a los centros educativos, acompañados de adultos o solos, apareciendo o no los propios centros, pero no siendo en cualquier caso su finalidad principal proporcionar información sobre los edificios.

ción metodológica educativa en la etapa de EGB, si bien se evidencia un interés en demostrar la extensión de la enseñanza obligatoria, y una mayor visibilidad iconográfica de modernización educativa en las etapas de Preescolar y FP, reflejándose la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y la modernización de las instalaciones tanto en Preescolar como en FP.

Consecuentemente, entre las fotografías de clase de la etapa educativa infantil se pueden observar distribuciones del aula que favorecerían el contacto entre niños y niñas, el trabajo grupal, superando la tradicional distribución del espacio con los pupitres orientados hacia la mesa del profesor y la pizarra. Sin embargo, se observa una pervivencia del modelo de distribución tradicional del mobiliario en las fotografías correspondientes a la etapa de educación primaria o EGB localizadas y analizadas para el mismo periodo.

Debe tenerse en cuenta, tal como ha señalado Antonio Viñao,²⁸ que unos años después de la promulgación de la LGE de 1970 se estableció un programa de necesidades —espacios, dimensiones, usos, etc.— para los colegios de EGB. Dicho programa, en cuanto a la organización pedagógica, implicaba además el abandono, como modelo único, de la estructura tradicional del aula con grupos homogéneos y enseñanza frontal, en favor de la diversificación en espacios flexibles para grupos no estáticos de diferentes dimensiones. Sin embargo, la realidad es que el aula, como compartimento cerrado para un grupo homogéneo de alumnos, siguió siendo, frente a otras posibilidades de agrupación, la realidad habitual —hecho que hemos podido constatar en la colección de fotografías que es aquí objeto de estudio—. En este terreno, como en el del currículo, la organización y la metodología, toda la innovación quedó en manos de algunos profesores usualmente aislados en centros diferentes —es decir, sin poder constituir equipos estables— e integrados en movimientos de renovación pedagógica. Innovación dificultada, asimismo, por la propia inercia del sistema, el bajo presupuesto de funcionamiento de los centros, la organización y la distribución del profesorado y el contexto autoritario en que debía llevarse a cabo.²⁹

²⁸ Viñao Frago, «La educación general básica. Entre la realidad y el mito», 51.

²⁹ Viñao Frago, «La educación general básica. Entre la realidad y el mito», 61.

Dos fotografías de aulas de Preescolar realizadas con motivo de la inauguración de nueve grupos escolares en distintos barrios de Madrid —con un total de 186 unidades y 7400 puestos escolares—, de una serie más amplia para ilustrar dicha noticia, son un claro ejemplo de ese intento de abandono de la estructura tradicional del aula. En ellas se constata la agrupación de mesas encaradas de dos a dos por grupos de cuatro, en un caso, o en forma hexagonal por grupos de seis, en otro. Los espacios son amplios, bien ventilados e iluminados y con mobiliario moderno. Dichas fotos, tomadas para ilustrar la inauguración de los nueve grupos escolares creados en Madrid en noviembre de 1970, con la visita del ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí, reflejan un modo de trabajar en el aula, en concreto en educación preescolar, acorde a las orientaciones y recomendaciones que la nueva legislación educativa impulsada en los últimos años del franquismo pretendía implementar, a la vez que dan cuenta de unos edificios e instalaciones modernas (fotografía 1). Hay que tener en cuenta, no obstante, que en décadas precedentes a la promulgación de la LGE, durante la dictadura franquista, pueden encontrarse imágenes de la entonces llamada educación de párvulos, con distribuciones del alumnado parecidas, no siendo imputable exclusivamente a la nueva legislación un cambio metodológico profundo en dicha etapa. Así pues, si podemos observar un interés explícito por reflejar iconográficamente la modernización educativa con la creación de nuevos centros escolares y, por extensión, con voluntad expresa o no, de distribuciones en el aula que favorecerían la implementación de nuevas metodologías, sería mucho más acuciado y evidente dicho hecho a partir de los años setenta en los fondos consultados de la Agencia EFE.³⁰

³⁰ Si bien somos conscientes de que existen fotografías para dicho periodo de escolarización con distribuciones en el aula que favorecen el contacto entre los niños en décadas anteriores en otras colecciones, es destacable y significativa la importancia que desde el régimen se dio iconográficamente a dicho hecho a partir de la década de los años setenta en los reportajes fotográficos de la Agencia EFE. En décadas precedentes a la promulgación de la LGE, durante el periodo franquista, tan sólo se ha localizado una fotografía perteneciente a los fondos de la Agencia EFE digitalizados, en ese sentido, para la educación de párvulos en la que puede observarse una distribución del aula con los alumnos encarados y agrupados en grupos de cuatro o más niños en contraste con la mayor abundancia de ellas en el periodo que abarca los inicios de la nueva ley durante los últimos años de la dictadura. Se trata de una instantánea del fotógrafo Hermes Pato hecha en marzo de 1942 en la Escuela-Hogar del Colegio de la Sagrada Familia para los hijos de reclusos.



Fotografía 1. Aula de preescolar de uno de los nueve grupos escolares inaugurados en distintos barrios de Madrid, 3 de noviembre de 1970. Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespseven367948 – DocID: 3067454

Si contrastamos dichas imágenes con las de la misma tipología correspondientes a la etapa educativa de EGB, podremos observar cómo la distribución del mobiliario en el aula se rige por la tradicional orientación de mesas alineadas orientadas hacia el profesor y la pizarra. Una fotografía tomada con motivo de la visita de las autoridades del Ayuntamiento de Barcelona a las nuevas instalaciones de la Escuela del Bosque de Montjuich en octubre de 1972, que por entonces contaba con 560 plazas para alumnos de ambos sexos, constituye un claro ejemplo de lo que venimos diciendo (fotografía 2). En ella, desde la perspectiva del profesor o profesora, podemos ver un aula en la que los pupitres están distribuidos de dos en dos encarados hacia nuestra vista, con los alumnos levantados, ante la visita, a modo de saludo. Pese a que el mobiliario está renovado

y permite su movilidad, la disposición se mantiene de acuerdo con los cánones tradicionales. El aula se intuye espaciosa, si bien no la vemos al completo, y llaman la atención los grandes ventanales que la iluminan de forma natural. La sensación es de una aglomeración de alumnos y alumnas superior a la que observamos en las anteriormente descritas para la educación de párvulos, intuyéndose unas ratios de alumnos por profesor elevadas. Otras dos fotografías de principios de junio de 1970, en la antesala de la aprobación de la nueva legislación educativa, correspondientes a colegios religiosos de Madrid, nos muestran unas aulas con mobiliario más antiguo y, en general, unas instalaciones menos modernas, pero con una distribución pareja del mobiliario del aula. En ambas, de la misma forma que en la foto anterior, la distribución de mesas está determinada por su orientación hacia el maestro o maestra. Una de ellas, tomada desde una perspectiva parecida a la anteriormente comentada de la Escuela del Bosque, contrasta por varios motivos con aquella: de entrada, el mobiliario, como se ha dicho, no es tan moderno; asimismo, observamos que es una escuela en la cual no se aplica la educación mixta y, si bien se intuye que los puntos de luz y ventilación natural deberían estar a nuestra derecha, la perspectiva de la fotografía no nos permite constatarlo, dando una sensación de menor luz natural en el aula. Como en la foto anteriormente comentada, la ratio de alumnas/profesora es también elevada. En la otra fotografía tomada en las mismas fechas, en meses previos a la promulgación de la LGE, en otro colegio religioso de Madrid —la Escuela de los Padres Salesianos de Atocha— observamos también unas instalaciones y mobiliario menos moderno que en las fotos de nuevos grupos escolares o de la Escuela del Bosque antes comentadas. La orientación de los alumnos y sus mesas es, como para las precedentes de la etapa educativa primaria, hacia el profesor y la pizarra. Sin embargo, en este caso, llama la atención la actitud de proximidad del docente hacia sus alumnos, así como la dinámica de clase en general con la participación de los discentes. Aspecto, este último, que contrasta claramente con la actitud del profesor y sus alumnos en la fotografía de febrero de 1970, capturada en una escuela del suburbio madrileño del Pozo del Tío Raimundo, en un aula en la que, como en las precedentes, el mobiliario está orientado hacia la figura del maestro, en este caso con una actitud de autoridad clara. Se constata, además, que no es un centro escolar de nueva construcción ni el mobiliario es moderno.



Fotografía 2. Aula de la Escuela del Bosque de Montjuich (Barcelona), 6 de octubre de 1972.
Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespseven375749 – DocID: 545816

Asimismo, de entre las diversas fotografías de actividad en el aula referentes a la FP podemos destacar dos de ellas que son reflejo de algunos cambios e innovaciones acaecidos en los prolegómenos de la promulgación de la LGE. En la primera de ellas, de febrero de 1970, perteneciente a un reportaje fotográfico sobre la Escuela de Decoración, podemos observar al profesor con las alumnas trabajando. El mobiliario está adecuado a la clase de dibujo y el profesor se pasea entre las alumnas atendiendo a una de ellas. Dicha fotografía, como la que comentaremos posteriormente, da cuenta del acceso de la mujer a la FP, si bien a una formación profesional específica que el régimen, la moral y sociedad conservadora del momento podían considerar adecuada y aceptable, en contraste con un momento en el que ya se habían producido importantes avances tras la aprobación de la Ley sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer de 22 de julio de 1961 y el posterior desbloqueo del no acceso de la mujer a actividades relacionadas con las armas y los cuerpos

del Ejército, a la Administración de Justicia en los cargos de magistrados, jueces y fiscales y al personal titulado de la marina mercante en diciembre de 1966, avances en FP que la LGE pretendería consolidar ulteriormente. Aún así, es de interés la voluntad de reflejar dicho hecho, el acceso de la mujer a determinados estudios reglados de carácter profesionalizador y la adecuación de los espacios y mobiliario en que dicha formación se lleva a cabo, aun siendo una educación específica con un perfil socio-profesional de la mujer estereotipado. La siguiente fotografía que queremos destacar, de abril del mismo año, forma parte de una serie sobre la inauguración del Centro de Formación Profesional «San Vicente de Paúl», dependiente de la Cámara de Industria de Madrid. En ella, como en la anterior, constatamos el acceso de la mujer a la formación profesional: en este caso nos aproxima al interior de un aula de corte y confección. En ambos casos, el mobiliario está específicamente adaptado a las necesidades de los estudios: en el primero de ellos con mesas inclinadas diseñadas para el dibujo; en el segundo con máquinas de coser.

Diversas fotografías sobre un curso de Promoción Profesional del Servicio de Empleo y Ayuda de la Formación en un centro de FP de Paracuellos de Jarama, realizadas en octubre de 1975, nos aproximan a aulas específicamente diseñadas según su funcionalidad, clases de dibujo, mecánica, etc. Dicha serie de fotografías refleja la modernización de las instalaciones de este centro. El mobiliario del aula de dibujo, en la que los alumnos están realizando una prueba, consta de retroproyector, pizarra amplia, mesas inclinadas, amplios ventanales, etc. Asimismo, el aula de mecánica, donde los alumnos están también realizando una prueba o clase práctica, tiene diferentes herramientas con las que los estudiantes trabajan individualmente bajo la supervisión del profesor (fotografía 3). Ambos espacios son amplios y están dotados de materiales y mobiliario adecuado a sus fines. Dichas fotografías son un reflejo de la actividad ordinaria en el centro educativo profesional en cuestión, pues constituyen instantáneas tomadas en el transcurso de sendas pruebas específicas realizadas por los alumnos, si bien su categorización como actividad ordinaria no es obstáculo para que puedan ser consideradas a su vez, si no tuviéramos más información sobre ellas, como fotografías de clase, o para que nos den información sobre los espacios interiores del centro educativo. Otra fotografía susceptible de ser considerada de actividad ordinaria, de la Escuela de Náutica de Alicante, tomada en febrero de 1971,

nos da una imagen diferente al ver a los alumnos fuera del centro en una clase práctica en el puerto alicantino donde un pescador veterano les está enseñando a realizar nudos marineros. Dicha fotografía es interesante por reflejar actividades prácticas más allá del propio centro formativo, aprovechando las enseñanzas de profesionales del sector; en definitiva, de una formación profesionalizadora que tiene en cuenta y aprovecha los espacios y profesionales ajenos a la propia institución educativa.



Fotografía 3. Alumnos realizando un ejercicio de mecánica durante un curso de Promoción Profesional del Servicio de Empleo y Ayuda a la Formación en Paracuellos de Jarama (Madrid), 16 de octubre de 1975. Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespsix329718 – Código de Referencia: 48409465

Las fotografías de actividad ordinaria y extraordinaria de educación preescolar, catalogadas e inventariadas para el periodo analizado, nos aproximan principalmente a juegos de los alumnos en el patio, en el caso de las primeras, y de actividades extracurriculares con motivo de alguna visita al centro educativo, en el de las segundas. Son ejemplos de las primeras, diversas fotografías entre las que se puede destacar una del inicio del

curso escolar de 1970-1971 en un colegio público de Madrid. En ella vemos a los niños y niñas formando un círculo o corro y cantando con su maestra (fotografía 4). El juego del corro ha sido interpretado como símbolo del grupo y sería susceptible de constituir una señal con efectos propagandísticos. A su vez, el patio se erige en lugar que sirve al fotógrafo para la representación de juegos espontáneos. Los niños y niñas llevan uniforme escolar y la actitud y el gesto corporal es distendido y lúdico. Este tipo de fotografías no son usuales para la etapa de escolarización posterior, la EGB, si bien podemos encontrar algunos ejemplos como una fotografía de septiembre de 1970, realizada con motivo del inicio de curso, de la misma serie que la anteriormente comentada, en que se ve a un grupo de niñas jugando al corro en el patio, vestidas con el uniforme. Una fotografía de mayo de 1972, de alumnos de un colegio de EGB realizando ejercicios de educación física en la playa del El Postiguet de Alicante, es un reflejo del aprovechamiento de los espacios naturales próximos al colegio para la realización de actividades ordinarias, en este caso ejercicios de gimnasia en el transcurso de la clase de educación física (fotografía 5).



Fotografía 4. Alumnos de párvulos de un colegio público de Madrid jugando y cantando en el patio con su profesora, 25 de septiembre de 1970. Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespseven367804 – DocID: 3068784



Fotografía 5. Alumnos de un colegio realizando una clase de gimnasia en la playa de El Postiguet (Alicante), 17 de mayo de 1972. Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespseven376046 – DocID: 613074

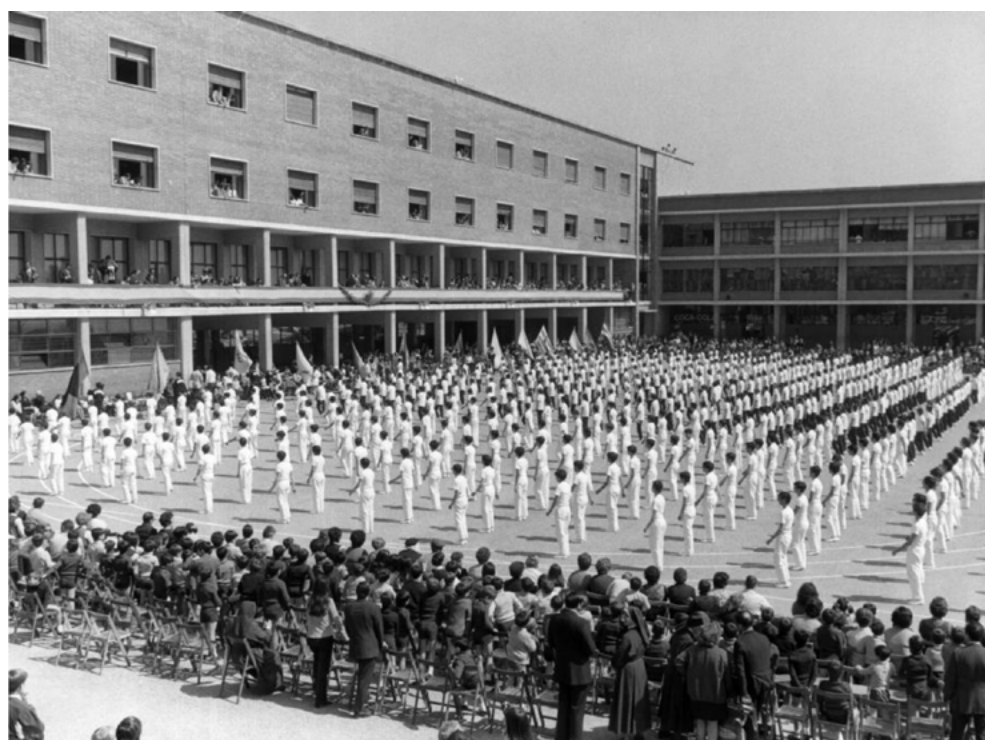
En contraste con el fenómeno de sistemática supresión de escuelas rurales que acontece a finales del franquismo, al tiempo que se construían colegios comarcales con servicios de transporte y comedor —política seguida y prolongada en los años setenta para posibilitar una emulación del modelo colegial, a imagen y semejanza de los institutos de secundaria—,³¹ hubo interés por parte del régimen de propagar iconográficamente, a través de fotografías para la etapa de EGB de actividad ordinaria, la extensión de la escolarización a zonas despobladas o barrios marginales. Así, en una serie de ellas vemos a los alumnos de la por entonces considerada escuela más pequeña de España,³² de un barrio marginal de Alicante, San Agustín, esperando para entrar a las instalaciones ubicadas en una cueva, en una de ellas, y saludando a su nuevo maestro, en otra. Dichas fotografías dan cuenta de la extensión de la enseñanza a zonas marginales, en la década de

³¹ La LGE lo señala como meta históricamente buscada: que los centros de EGB tuvieran, al menos, una unidad por cada uno de los cursos (Art. 59). *Vid.* Julio Mateos, «La marcha hacia la educación tecnocrática y de masas: sociedad y educación en España (1939-1970)».

³² Si atendemos a la información descriptiva que sobre dicho conjunto de fotografías consta en el catálogo de la fototeca de la Agencia EFE.

los setenta, y a sectores de la población tradicionalmente alejados de la escolarización, en este caso concreto familias de etnia gitana de dicha barriada. De igual modo, otra fotografía, de mayo de 1973, perteneciente a una serie de Volkhart Müeller, sobre el colegio de Las Hurdes (Cáceres), recoge una imagen de los niños en el comedor. En este caso, se trata de un Centro de Concentración Escolar, locales escuelas o edificios escolares que albergan a alumnos y maestros, concretamente para la fotografía en cuestión en una de las comarcas más deprimidas de España. Como en la serie de fotografías anteriormente comentada, vemos un interés por ofrecer una imagen y proyección pública de la preocupación del régimen por hacer llegar la escolarización obligatoria a las zonas más deprimidas y marginales del país.

Entre las fotografías de actividades extraordinarias para las distintas etapas de escolarización son frecuentes las que dan cuenta de espectáculos



Fotografía 6. Festival gimnástico en los «Hogares Ana Gironella de Mundet» de la Diputación de Barcelona y la familia Mundet, 17 de abril de 1972. Procedencia: EFE / lafototeca.com – TAG ID: efespseven377157 – DocID: 3957279

gimnásticos en momentos puntuales y con ocasión de actos excepcionales. Son ejemplo de ello diversas fotografías de abril de 1972 del festival gimnástico de los niños y niñas de los Hogares «Ana Gironella de Mundet» de la Diputación de Barcelona y la familia Mundet (fotografía 6). Otras documentan visitas de autoridades con motivo de la inauguración de nuevas instalaciones o de los actos de clausura de los cursos, con entregas de diplomas; por ejemplo, una fotografía de junio de 1972, que forma parte de una serie más amplia sobre la Escuela de Especialidades «Julio Ruiz de Alda», en que el secretario general del Movimiento, Torcuato Fernández Miranda, junto a la delegada nacional de la Sección Femenina, Pilar Primo de Rivera, y otras personalidades del régimen presiden la entrega de diplomas a las alumnas.

Aunque no sean mayoritarias, con motivo de la construcción e inauguración de nuevos centros escolares en los años previos a la promulgación de la nueva legislación y durante los años finales del franquismo, también podemos encontrar fotografías que muestran instalaciones sin actividad escolar en ellas, tan sólo arquitectónicamente; es decir, de aquello que hemos catalogado como fotografías de espacios y edificios escolares. La arquitectura escolar sirve aquí como reclamo para representar la modernización tanto de la escuela como de los centros educativos de FP. Generalmente son fotografías tomadas con motivo de la finalización de la construcción o de la inauguración de un nuevo centro escolar, público o privado. En este caso, esa intención propagandística que busca proyectar visualmente el incremento y la renovación de los edificios escolares, se utiliza a pesar de que conocemos perfectamente las carencias que durante este periodo se producían como consecuencia de la falta de inversión económica en cantidad adecuada para hacer frente al progresivo incremento de matrícula. Podemos encontrar ejemplos de ellas para los distintos periodos de escolarización obligatorios y postobligatorios. Así, para las etapas de Preescolar y EGB podemos destacar la fotografía de la fachada y espacios exteriores del Colegio «Cuestablanca» en Madrid, de principios de los setenta, obra del arquitecto Miguel Fisac Serna, u otra fotografía de noviembre de 1970 perteneciente a una serie más amplia, ya comentada, con motivo de la inauguración de nueve centros escolares en Madrid en diferentes zonas. También pueden comentarse fotografías de edificios de nueva construcción para las etapas postobligatorias, como la tomada de la nueva fa-

chada del Instituto o Liceo Francés de Madrid, de mayo de 1971, o una del moderno edificio del Instituto Politécnico de Valencia, de junio de 1970, en la antesala de la aprobación de la LGE, perteneciente a una serie más amplia de dicho centro con motivo de su inauguración y consiguiente visita de autoridades. Esta tipología de fotografías, además de testimoniar la creación de nuevos centros escolares y de sus modernas instalaciones, en su mayoría construidos a instancias del régimen, son un testimonio de la importancia que se quiso dar públicamente al impulso de las construcciones escolares, iniciado previamente a la promulgación de la LGE, pero que dicha ley pretendería consolidar, para generalizar la enseñanza obligatoria, aumentando el parque escolar y modernizando y ampliando las instalaciones relacionadas con la oferta formativa profesional en los años finales del franquismo.

Curiosamente, frente a las marchas forzadas con las que empezaron a construirse en los años sesenta ampliaciones de los Institutos oficiales de bachillerato por toda España, con las llamadas secciones filiales o delegadas, y aprovechando los edificios con estudios nocturnos y otras medidas de urgencia, hay una ausencia prácticamente total de fotografías sobre Institutos y el bachillerato en los fondos analizados,³³ no así para la FP, tal y como hemos visto.

Finalmente, un numeroso grupo de fotografías generadas con motivo del inicio de curso escolar, capturadas para ilustrar dichas noticias curso a curso, y de difícil catalogación por sus finalidades intrínsecas, nos muestran a escolares, en ocasiones acompañados de adultos o solos en otras, de camino al colegio. En algunas de estas fotografías podemos ver el centro escolar parcialmente, si bien la finalidad en la toma no era esa. En otras, el recurso del fotógrafo en el encuadre prioriza al niño o niña, generalmente de espaldas con elementos escolares en su posesión que nos indican que se dirige al colegio. Son fotografías que por sí mismas serían susceptibles de ser consideradas en una categoría específica independiente de las hasta aquí comentadas, reflejo del anonimato de miles de escolares en su vuelta al colegio después de las vacaciones estivales, que reflejan el interés e importancia que desde la Agencia EFE se otorgaba a dicho hecho para ser difundido en los medios escritos.

³³ La única localizada pertenece al Instituto o Liceo Francés de Madrid, data de mayo de 1971, y es capturada con motivo de la construcción de su nuevo edificio.

CONCLUSIONES

La LGE de 1970 supuso un intento de modernización del sistema educativo español, inserto en un proyecto renovador del aparato productivo y del cuerpo social mucho más amplio y, en buena medida, favorecido por la situación internacional. Sin embargo, tanto la penosa situación del aparato escolar y la insuficiente inversión económica como, sobre todo, el mantenimiento del régimen dictatorial, generaron rápidamente ciertas incoherencias entre el nuevo marco normativo y la realidad educativa del momento y de años venideros. Esta combinación sinérgica entre modernidad y tradición se ve claramente plasmada en el discurso visual de la colección de fotografías de la Agencia EFE que ha sido analizada en este trabajo. El régimen, haciendo uso propagandístico de esta agencia periodística, habría pretendido proyectar una imagen de modernidad, especialmente visible en los niveles de la entonces llamada educación preescolar y de la FP; pero al mismo tiempo, otras tantas fotografías se convertirían, para el espectador actual, en evidentes muestras de pervivencias e inercias de ese modelo tradicional. Coincide todo ello con lo que apuntaba hace tiempo Puelles Benítez al afirmar que la LGE de 1970 representa un texto de carácter híbrido, es decir, aúna aspectos antiguos y modernos. El tradicionalismo habría quedado plasmado mediante la inclusión de «principios impuestos por la línea política del régimen», y la línea modernizadora se haría patente porque «enlaza con los principios innovadores que inspiraron las reformas educativas en la Europa de los años sesenta».³⁴ En la raíz de esta cuestión se encuentra la concepción de la educación como un asunto más técnico que político, de la que se derivaría esa ambigüedad de la Ley en ciertos aspectos.

La colección de fotografías de la Agencia EFE analizadas, utilizadas por el régimen con finalidad propagandística para difundirlas principalmente en medios escritos, nacionales y extranjeros, sobre la situación educativa en España a finales del franquismo —coincidiendo con la gestación, promulgación y primeros años de implementación de la LGE— evidencia, principalmente, aspectos tales como: la extensión de la enseñanza obligatoria, con el consiguiente aumento de centros educativos —en este caso se hace un uso de la arquitectura escolar y del aumento de construcciones escolares como elementos para proyectar una imagen

³⁴ Puelles Benítez, *Política y educación en la España contemporánea*, 113.

renovadora—; la modernización de la FP —estudios, espacios, recursos, etc.— y el acceso de la mujer a la misma. Estas cuestiones no tendrían por qué ir asociadas necesariamente a un cambio metodológico real de la educación. De hecho, tal y como hemos podido constatar en las fotografías analizadas, se observa como en periodos escolares de educación preescolar y EGB se contraponen modelos de distribución del mobiliario que en un caso favorecerían la innovación metodológica en el aula, facilitando las dinámicas grupales, espacios de trabajo compartido y la educación personalizada, y en otro se mantendría una concepción más tradicional ligada a la clase magistral. Aun así, frente a esta última concepción que se visualiza principalmente a través de las fotografías de aula, podemos, en contraste, atisbar signos de una intencionalidad de propagar una imagen educativa modernizada en instantáneas que reflejan actividades desarrolladas fuera de los muros escolares.

Sin duda, algunas de las medidas adoptadas durante la década de los sesenta y la posterior promulgación de la LGE de 1970 abrieron el camino hacia la modernización. A pesar de detectar contradicciones y discordancias en las fotografías, se aprecia una intencionalidad manifiesta por proyectar una imagen de cambio y progreso, en evidente sintonía con la concepción global de la reforma que se emprende con la promulgación de esta Ley que mostraría una clara tendencia hacia el cambio y una pretensión de introducción de diversas novedades con carácter modernizador.

Todo el proceso de reforma emprendido, previa y posteriormente a la promulgación de la LGE de 1970, habría tenido una clara dimensión propagandística, que también se habría visto reflejada en la imagen que se proyectó de ella en la prensa escrita a través de las fotografías distribuidas por la Agencia EFE. Tal y como habría señalado Aranguren, se trataba

de seguir unas modas y de montar unas ficciones. «Planeamiento» y «Programación» hacen moderno y parecen una superación del individualismo sin dejar de sonar completamente a «occidental» [...]. Se trata de Política o Propaganda a propósito de la educación.³⁵

³⁵ José Luis López Aranguren *et. al.*, *Planificación educativa* (Barcelona: Nova Terra, 1975), 23-24.

Con todo, ni la aprobación del texto legislativo, de inspiración tecnicista, y su implementación, ni la imagen que el régimen habría querido propagar del proceso modernizador educativo de esos años, habrían incoado el cambio sin la complicidad de la transformación general de mentalidad de la sociedad española y, sobre todo, del trabajo de un profesorado que fue el encargado real de hacer cambiar el panorama de las aulas en el país. ■

Nota sobre los autores

XAVIER MOTILLA SALAS es doctor en Ciencias de la Educación. Profesor contratado doctor del Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Es miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (IRIE/UIB) desde su creación. Es secretario de redacción de la revista *Educació i Història*, miembro de comités científicos de diversas revistas científicas histórico-educativas y vocal de la Societat d'Història de l'Educació – IEC y de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Ha centrado su labor investigadora en la historia de la educación contemporánea, con temáticas relacionadas con la sociabilidad, el asociacionismo y la educación fuera de la escuela, la renovación educativa y, en los últimos años, la fotografía y la historia de la educación.

SARA GONZÁLEZ GÓMEZ es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca (USAL) y profesora ayudante doctor del Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Es miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (IRIE/UIB) y del grupo de investigación reconocido Memoria y proyecto de la educación (USAL). Es coeditora de las revistas *Espacio, Tiempo y Educación* y *Foro de Educación* y pertenece al equipo editorial de *Educació i Història*. En cuanto a líneas de investigación, ha cultivado especialmente la historia de las universidades, de la fotografía como fuente en historia de la educación, de la prensa pedagógica y de la opinión pública en educación a través de la prensa.

REFERENCIAS

- AGUILÓ, Catalina, Maria J. MULET and Paula PINYA. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 73-98.
- ARGERICH, Isabel. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 55-72.
- BASSARGETTE, Élisabeth. «Le mouchoir illustré rouennais. Une imagerie éducative». *Historie de l'Education* 30 (1986): 61-66.
- BENJAMIN, Walter. *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- BRASTER, Sjaak. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 123-148.
- BURKE, Catherine. «Hands on history: Towards a critique of the “everyday”». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 30, no. 2 (2001): 191-201.
- «The body of the schoolchild in the history of education». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 36, no. 2 (2007): 165-171.
- BURKE, Catherine y Ian GROSVENOR. «The progressive image in the history of education: stories of two schools». *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 155-168.
- BURKE, Catherine y Helena RIBEIRO DE CASTRO. «The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 36, no. 2 (2007): 213-226.
- CHASSAGNE, Serge. «Éducation et peinture au XIX^e siècle: un champ iconique en friches». *Historie de l'Education* 30 (1986): 53-59.
- COMAS, Francesca. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 9-15.
- COMAS, Francesca, Sara GONZÁLEZ, Xavier MOTILLA y Bernat SUREDA (eds.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014.
- COMAS, Francesca, Miquel MARCH y Bernat SUREDA. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 195-126.
- COMAS, Francesca, Xavier MOTILLA y Bernat SUREDA. *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Leonard Muntaner Editor, 2012.
- «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo». En *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX. III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. V Jornadas Científicas*

- de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, editado por Pedro Moreno y Ana Sebastián, 405-417. Murcia: Universidad de Murcia, CEME, SEPHE, 2012.
- «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias». *Revista Española de Pedagogía*, año LXIX 269 (2011): 445-462.
- COMAS, Francesca y Bernat SUREDA. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)». *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012): 571-578.
- «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*». *History of Education & Children Literature* VIII, no. 2 (2013): 273-292.
- DELGADO IDARRETA, José Miguel. «Prensa y propaganda bajo el franquismo». En *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*, editado por Nathalie Ludec and Françoise Dubosquet Lairys, 219-231. Paris: PILAR, 2004.
- DEPAEPE, Marc y Bregt HENKENS (eds.). *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history. Programme and abstract book of the XXth International Standing Conference for the History of Education*. Leuven: ISCHE, 1998.
- «The History of Education and the Challenge of the Visual». *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* 36, no. 1 (2000): 11-17.
- DEPAEPE, Marc y Frank SIMON. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 99-122.
- DÍAZ, Elías. *De la Institución a la Constitución. Política y cultura en la España del siglo XX*. Madrid: Trotta, 2009.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 7-28.
- GAULUPEU, Yves. «L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970)». *Historie de l'Éducation* 30 (1986): 29-52.
- GELABERT, Llorenç and Xavier MOTILLA. «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 24 (2014): 103-134.
- GIL VILLA, Fernando. «El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano». *Revista de Educación* 306 (1995): 315-327.
- GROSVENOR, Ian. «From the "Eye of History" to "a Second Gaze": The visual archive and the marginalized in the history of education». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 36, no. 4 (2007): 607-622.

- «The school album: images, insights and inequalities». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 149-164.
- GROSVENOR, Ian y Martin LAWN. «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 30, no. 2 (2001): 105-108.
- GROSVENOR, Ian, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.). *Silences and images. The social history of the classroom*. Nova York: Peter Lang, 1999.
- HERNÁNDEZ-NAVARRO, Miguel A. *Materializar el pasado: el artista como historiador (benjaminiano)*. Murcia: Micromegas, 2012.
- JIMÉNEZ TRUJILLO, José F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press». *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* 36, no. 1 (2000): 427-448.
- LAWN, Martin y Ian GROSVENOR. «“When in doubt, preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 30, no. 2 (2001): 117-127.
- LÓPEZ ARANGUREN, José Luis et. al., *Planificación educativa*. Barcelona: Nova Terra, 1975.
- MARGOLIS, Eric y Sheila FRAM. «Caught napping: Images of surveillance, discipline and punishment on the body of the school child». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 36, no. 2 (2007): 193-194.
- MARGOLIS, Eric y Jeremy ROWE. «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 33, no. 2 (2004): 199-230.
- MATEOS, Julio. «La marcha hacia la educación tecnocrática y de masas: sociedad y educación en España (1939-1970)». *Dossier Educación de Revista de Andorra* 11 (2012): 56-74.
- MATELART, Armand. *La comunicación-mundo: historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- MIETZNER, Ulrike, Kevin MYERS y Nick PEIM (eds.). *Visual History. Images of Education*. Bern: Peter Lang, 2005.
- MILITO Barone, Cecilia CRISTINA y Tamar GROVES. «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia». *Bordón* 65, no. 4 (2013): 135-148.
- MORENO, Pedro Luis. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia». *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-156.
- NÓVOA, Antonio. «Ways of Saying, Ways of Seeingx Public Images of Teachers (19th-20th Centuries)». *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* 36, no. 1 (2000): 21-52.

- OLMOS, Víctor. *Historia de la Agencia EFE. El mundo en español*. Madrid: Espasa Calpe, 1997.
- ORTEGA, Félix. «La ideología de la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* no. extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 31-46.
- POZO, María del Mar del. «Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- POZO, María del Mar del y Teresa RABAZAS. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic». *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 165-194.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación*, no. extraordinario «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- «Evolución de la educación en España durante el franquismo». En *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, editado por Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz. Madrid: UNED, 2002.
- *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED, 2011.
- ROUSMANIERE, Kate. «Questioning the visual in the history of education». *History of Education. Journal of the History of Education Society* 30, no. 2 (2001): 109-116.
- RUPÉREZ RUBIO, Paloma. «El Archivo Gráfico de la Agencia EFE. Transición de un sistema manual a un sistema digitalizado: un análisis de la imagen». *Cuadernos de documentación multimedia* 6-7 (1998):351-361.
- SANCHIDRIÁN, Carmen. «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa». *RIE. Revista de Investigación Educativa* 29, no. 2 (2011): 295-309.
- SUREDA, Bernat y Gabriel BARCELÓ. «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE». En *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, editado por Francisca Comas, Sara González, Xavier Motilla y Bernat Sureda, 277-288. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014.
- SUREDA, Bernat, Xavier MOTILLA y Francesca COMAS. «La revista Feminal: fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña (1907-1917)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 33 (2014): 215-230.
- TEJEDOR, Concha. «El papel de los archivos en la sociedad de la información. El centro de documentación de la Agencia EFE». En *Documentación e poder na sociedade da información: o papel dos arquivos e os observatorios de comunicación*, editado por Xosé López García y Rosa Aneiros Díaz, 67-78. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Gallega, 2009.

- VEGA GIL, Leoncio. «Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 8 (1989): 29-44.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. «La educación general básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación. La Ley General de Educación veinte años después*, no. extraordinario (1992): 47-71.
- «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms». *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* 36, no. 1 (2000): 75-92.
- WOLF, Jacques. «Structure, fonctionnement et évolution du marché international des nouvelles. Les agences de presse de 1835 à 1934». *Revue économique* 42, no. 3 (1991): 575-601.

EMILIA PARDO BAZÁN, LAS MUJERES Y LA EDUCACIÓN. EL CONGRESO PEDAGÓGICO (1892) Y LA CÁTEDRA DE LITERATURA (1916)

Emilia Pardo Bazán, women and education. The Pedagogical Conference (1892) and the Chair of Literature (1916)

Narciso de Gabriel*

Fecha de recepción: 11/12/2017 • Fecha de aceptación: 16/01/2018

Resumen. En la trayectoria de Emilia Pardo Bazán se percibe una preocupación persistente por los problemas educativos, especialmente los relacionados con las mujeres. Su intervención en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (1892) supuso una inflexión en la forma de entender en España la educación de las mujeres. La primera parte de este artículo está dedicada al análisis de su ponencia, los debates que suscitó entre los congresistas y las repercusiones que tuvo en la prensa. En la segunda parte centraremos nuestra atención en la decisión del ministro Julio Burell de crear una cátedra de Literatura Contemporánea de las Lenguas neo-latinas, destinada a la escritora gallega, en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (1916). La adjudicación de la cátedra se realizaría mediante el procedimiento extraordinario regulado en la Ley Moyano, pero la candidata no obtuvo el apoyo de dos de las tres instancias llamadas a pronunciarse: la Real Academia Española y la propia Facultad de Filosofía y Letras. Solamente votó a favor el Consejo de Instrucción pública, del que ella formaba parte. A pesar de estas resistencias, el ministro siguió adelante con la propuesta y convirtió a doña Emilia en catedrática.

Palabras clave: Emilia Pardo Bazán; Congreso Pedagógico de 1892; Educación de las mujeres; Profesoras universitarias; Feminismo

Abstract. *Over the course of her career, Emilia Pardo Bazán always had a continuing concern for educational issues, particularly as they related to women. Her participation in the Hispano-Portuguese-American Pedago-*

* Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña, España. narciso.de.gabriel@udc.es

gical Conference (1892) marked a turning point in the way women's education was seen in Spain. The first part of this article presents an analysis of her lecture, the ensuing discussions among the participants and the repercussions it had in the press. In the second part, we have focused on minister Julio Burell's decision to institute a professorship of Modern Literature in Neo-Latin languages, which was designed for the Galician writer, in the doctoral programme of the School of Philosophy and Liberal Arts at the Central University (1916). The professorship was to be awarded by means of an extraordinary procedure as regulated in the Moyano Act, but the candidate did not receive the support of two of the three institutions called upon to decide: the Royal Spanish Academy and the School of Philosophy and Liberal Arts. The only vote in favour came from the Council of Public Instruction, where she was a member. Despite this resistance, the minister went ahead with the proposal and awarded Doña Emilia the professorship.

Keywords: *Emilia Pardo Bazán; Pedagogical Conference of 1892; Women's education; University professors; Feminism*

A diferencia de una de sus bisabuelas, que se vio obligada a aprender a escribir en solitario, utilizando como pluma un palo aguzado y como tinta zumo de moras, Emilia Pardo Bazán (A Coruña, 1851-Madrid, 1921) tuvo el decidido apoyo de sus padres para iniciarse en el mundo de la lectura y la escritura.¹ Amalia de la Rúa y José Pardo Bazán, ambos de estirpe hidalga, se ocuparon personalmente de la educación de su única hija, contrataron a profesores para que la instruyesen en determinadas materias, la enviaron a un colegio francés durante la estancia de la familia en Madrid y pusieron a su disposición una bien surtida biblioteca, además de proporcionarle el acceso a las de sus amistades.² Andando el tiempo, también se beneficiará de las orientaciones que le proporcionará, entre otras personalidades, Francisco Giner de los Ríos.³ En todo

¹ Agradezco a la profesora Patricia Carballal sus sugerencias y aportaciones para la realización de este trabajo y sus observaciones sobre el texto final.

² Entre las biografías de nuestra protagonista citaremos las realizadas por Carmen Bravo-Villasante, *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán* (Madrid: Magisterio Español, 1973); Pilar Faus, *Emilia Pardo Bazán. Su época, su vida, su obra* (A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003); Eva Acosta, *Emilia Pardo Bazán. La luz en la batalla* (Barcelona: Lumen, 2007), e Inés Alberdi, *Emilia Pardo Bazán* (Madrid: EILA Editores, 2013).

³ José Luis Varela, «E. Pardo Bazán: epistolario a Giner de los Ríos», *Boletín de la Real Academia de la Historia* CXCVIII, cuadernos II y III (2001): 327-390 y 439-506; Ermitas Penas, «Giner de los Ríos en la formación de Emilia Pardo Bazán: a propósito de un epistolario», *La Tribuna. Cuadernos de Estudios da Casa Museo Emilia Pardo Bazán* 2 (2004): 103-129.

caso, la suya fue una formación de carácter básicamente autodidáctico, lo que no le impedirá convertirse en una de las escritoras más importantes de la España de la Restauración.⁴

En su obra se aprecia una preocupación persistente por los problemas educativos, plasmada, a nivel teórico, en textos como *Los Pedagogos del Renacimiento (Erasmus, Rabelais y Montaigne)*⁵ —conferencia pronunciada en el Museo de Instrucción Primaria—, y especialmente en sus múltiples escritos sobre las mujeres y su educación,⁶ problemática que también está muy presente en varias de sus obras literarias.⁷ La primera parte de nuestro trabajo consistirá precisamente en el análisis de la ponencia por ella presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (1892) acerca de la educación femenina.

En su trayectoria vital también se registra una actividad estrechamente relacionada con el mundo de la educación y la divulgación cultural, que tiene una de sus principales concreciones en las numerosas conferencias pronunciadas en escenarios muy diversos, algunas de ellas de temática pedagógica; el desempeño de la cátedra de Literatura Contemporánea de Europa y América de la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid (1896), siendo la primera señora merecedora de tal distinción; la edición de la Biblioteca de la Mujer, que puso al alcance de las españolas y los españoles algunas de las obras más importantes en materia de feminismo; la participación en iniciativas orientadas a la promoción de la formación y el trabajo de las mujeres, como es el caso del Taller de encaje creado en Madrid en 1915 por la condesa de San Rafael; su designación para formar parte del Consejo de Instrucción pública (1910), inaugurando así el acceso de las mujeres al principal órgano consultivo del Estado en materia educativa; y su nombramiento

⁴ Los principales datos que poseemos sobre su formación proceden de sus *Apuntes autobiográficos*, que prologaron la primera edición de *Los pazos de Ulloa* (1886).

⁵ Madrid: Fortanet, 1889.

⁶ Algunos de estos textos pueden leerse en Emilia Pardo Bazán, *La mujer española y otros escritos* (Madrid: Cátedra, 1999), ed. Guadalupe Gómez-Ferrer.

⁷ Teresa A. Cook, «Emilia Pardo Bazán y la educación como elemento primordial en la liberación de la mujer», *Hispania* 60, no. 2 (1977): 259-265; Marina Mayoral, «Estudio introductorio» a Emilia Pardo Bazán, *La educación del hombre y de la mujer. La dama joven. Memorias de un solterón* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Ediciones, 2006), 11-80.

como catedrática de la Universidad Central de Madrid (1916).⁸ Sobre este último aspecto versará la segunda parte de este artículo.

EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE 1892 Y LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

En octubre de 1892 se celebró en Madrid el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, enmarcado en los actos organizados para conmemorar los cuatrocientos años de la llegada de Cristóbal Colón a América. Una de sus secciones, la quinta, estuvo dedicada a la enseñanza de la mujer —«Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de esta»—, e incluía los siguientes temas: relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre, organización de un sistema de educación femenina, aptitud de la mujer para la enseñanza y para el ejercicio de otras profesiones y educación física de la mujer.⁹

La inauguración tuvo lugar el 13 de octubre en el auditorio de la Universidad Central, con presencia del ministro de Fomento, y la clausura el 27 del mismo mes en el salón del Ateneo, prolongándose las sesiones bastante más de lo previsto por los organizadores. Se inscribieron 2.475 personas —130 procedentes del extranjero—, aunque el número de las que participaron fue notablemente inferior. Predominaba el profesorado de los diferentes niveles del sistema educativo, pero también tuvieron una presencia considerable los inspectores, los cargos superiores de la

⁸ Cfr. Ángeles Ezama Gil, «La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán», *Moenia* 18 (2012): 417-437.

⁹ La bibliografía sobre este Congreso en general, y en particular sobre el tratamiento que en él mereció la educación de las mujeres, es relativamente abundante. Citaremos, sin afán de exhaustividad, los trabajos de Luis Batanaz Palomares, *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)* (Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba, 1982); Rosa M.^a Capel Martínez, «La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos pedagógicos del siglo XIX», en *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, ed. M.^a Ángeles Durán y Rosa M.^a Capel (Madrid: Ministerio de Cultura, 1982), 109-145; Consuelo Flecha García, «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 26 (2007): 395-435; Milagros Fernández Poza, «El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. extraordinario (2007): 71-82; Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012), 58-64; y Narciso de Gabriel, «A educação das mulheres no século XIX: exclusão, dependência e autonomia», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 17 (2013): 7-35.

administración pública, los periodistas, los escritores, los políticos o los representantes de asociaciones y corporaciones de diversa índole.¹⁰

Emilia Pardo Bazán tuvo un protagonismo particularmente importante en este Congreso. El día 16 leyó su ponencia sobre «Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre», el 17 presentó las conclusiones y el 19 hizo un resumen de las ponencias y memorias de la sección quinta.¹¹ Sus ideas tuvieron además la virtud de polarizar buena parte de los debates, algunos de ellos ciertamente apasionados.

Después de pedir tolerancia al auditorio para las ideas que pudiesen resultar «desusadas y peregrinas»,¹² comenzó afirmando que las diferencias educativas entre uno y otro sexo superaban con mucho a las semejanzas. Advertía, no obstante, que se caminaba hacia una progresiva igualación, tal como ya estaba empezando a suceder en las naciones más cultas y avanzadas. Pero de momento, y desde luego en España, las relaciones eran pocas y superficiales, mientras que las diferencias eran muchas y profundas.

Su exposición se asienta en una concepción amplia de la educación, que incluye diversas dimensiones (física, moral, intelectual, religiosa, social, técnica, estética y cívica), abarca los procesos formativos de carácter formal e informal y se extiende largo de todo el ciclo vital. Pues bien, el principio sexual marca importantes diferencias en todas esas dimensiones. Las oposiciones resultaban especialmente acusadas en la educación moral —critica la «moral doble, monstruoso Jano que por un lado ríe con risa de sátiro y por otro se contrae con hipócrita mueca» (NTC, 34-35)—, la intelectual —basada en el supuesto de la «inferioridad intelectual congénita de todo el sexo femenino» (NTC, 39-40)—, la estética y la cívica. La educación religiosa, por el contrario, era considerada algo más

¹⁰ Rafael Altamira, «El movimiento pedagógico en España», *La España Moderna* 48 (1892): 149-151.

¹¹ Otras ponentes fueron Concepción Arenal, que no pudo asistir, pero cuyo texto fue objeto de lectura y discusión (me he ocupado de él en «A educación das mulleres no século XIX: exclusión, dependencia e autonomía»), o Bertha Wilhelmi, que ha merecido la atención de Pilar Ballarín Domingo: «Bertha Wilhelmi y su defensa de la aptitud de la mujer para todas las profesiones», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 5, no. 1 (1998): 191-217.

¹² Emilia Pardo Bazán, «La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias», *Nuevo Teatro Crítico* 22 (1892): 15. En este mismo número de la revista se publicaron las «Conclusiones de la Memoria» (60-66) y el «Resumen de las ponencias y memorias de la Sección V» (67-82). En adelante citaremos estas tres intervenciones en el cuerpo del texto como NTC, especificando únicamente el número de las páginas.

equitativa,¹³ al menos a nivel doctrinal, y por más que el cristianismo discriminase a las mujeres y predicase su sumisión a los hombres.¹⁴

Pero lo que subraya más que nada es «el sentido diametralmente opuesto de los principios en que ambas educaciones se fundan» (NTC, 19). La del hombre se presupone que contribuirá a su progresivo perfeccionamiento, mientras que la de la mujer se piensa que conducirá a su perdición. Este «error» nace a su vez de otro:

el error de afirmar que el papel que a la mujer corresponde en las funciones reproductivas de la especie, determina y limita las restantes funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual, y no dejándole sino la que puede tener relativamente al destino del varón. Es decir, que el eje de la vida femenina para los que así piensan (y son innumerables, cumple a mi lealtad reconocerlo), no es la dignidad y felicidad propia, sino la ajena, la del esposo e hijos, y si no hay hijos ni esposo, la del padre o del hermano, y cuando estos faltaren, la de la entidad abstracta género masculino (NTC, 20-21).

Tal era la concepción de la mujer sustentada por Jean-Jacques Rousseau en *Emilio o De la educación*, cuyo último capítulo traza el perfil de la educación que convenía a Sofía, la compañera de Emilio. El pensador ginebrino sostenía que agradar a los hombres, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos en su niñez y cuidarlos en su vejez, prestarles consejo y consuelo y hacerles la vida fácil y agradable, «son las obligaciones de

¹³ Emilia Pardo Bazán se excusaba de «rozar siquiera la delicada cuestión de si debe darse en la escuela y el aula o solo dentro de la familia» (NTC, 35). Otro congresista, Manuel González, después de felicitar a la escritora gallega por su «erudita y magistral Memoria», propuso que se discutiese sobre el «carácter» que se debería imprimir a la enseñanza religiosa en los colegios públicos, aunque la propuesta no tuvo éxito. En su opinión, tal enseñanza habría de tener una orientación «fraternal y tolerante», huyendo del sectarismo. *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano* (Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.ª, 1894), 116; en adelante citaremos en el cuerpo del texto como CPHPA, registrando solamente la página a la que corresponde la cita.

¹⁴ Sobre la situación educativa de las mujeres en la España de la época puede leerse la síntesis realizada por Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)* (Barcelona: Síntesis, 2001). El papel desempeñado por la Institución Libre de Enseñanza en este ámbito ha sido analizado en diversas obras, entre ellas la publicada por Ramón Emilio Mandado Gutiérrez, Juana Sánchez-Gey Venegas y Benito Madariaga de la Campa: *La Institución Libre de Enseñanza y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Bosquejo histórico de la educación española del siglo XIX* (Santander: UIMP, 2011). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, dedicado a esta temática su número 26 (2007), coordinado por Consuelo Flecha.

las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar». ¹⁵ Debían recibir lo que podemos denominar una educación para la dependencia, esto es, una educación cuyo referente no son ellas mismas, sino el género masculino en cualquiera de sus versiones: padres, esposos e hijos. Contra este modelo educativo se rebela de forma explícita, abierta y valiente doña Emilia, como ya se habían rebelado antes otras mujeres. ¹⁶ Apelando a James Mill, reclamaba que la educación debía procurar, en primer término, la propia felicidad.

La escritora gallega había defendido estas ideas antes de celebrarse el Congreso Pedagógico ¹⁷ y las seguirá defendiendo después, ¹⁸ pero será ahora cuando lo haga de una forma más sistemática. También las defendía, aunque con menor énfasis, Concepción Arenal, que presentó en este mismo encuentro pedagógico una memoria en la que abordaba todas las cuestiones incluidas en la sección quinta. En ella sostenía que «lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independiente de su estado». ¹⁹

La reivindicación de la autonomía femenina impedía a doña Emilia aceptar que se apelase a la maternidad para legitimar la educación de las mujeres. Como se venía repitiendo con insistencia cansina, esta se justificaba, en todo caso, en virtud de su condición de futuras madres educadoras. La condición maternal también servía para defender el acceso de las mujeres a la profesión docente en los niveles infantil y primario, considerados como una especie de extensión de las tareas maternas. Esta forma de argumentar era utilizada por quienes querían mantener a las mujeres en un estatus de sumisión y dependencia, para el que debían ser

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la Educación* (Barcelona: Fontanella, 1973, 1.ª ed. 1762), 249-250. Para un análisis sobre el pensamiento de Rousseau acerca de la educación de las mujeres, véase Rosa Cobo, *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau* (Madrid: Cátedra, 1995).

¹⁶ Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (Madrid: Cátedra, 1994, 1.ª ed. 1792).

¹⁷ El 15 de marzo de 1892 publicó en su revista *Nuevo Teatro Crítico* (escrita íntegramente por ella) una reseña del discurso pronunciado en la Academia de Medicina por el Marqués del Busto. Su autor incurría en el error común de atribuir a la mujer un «destino de mera relación», pues no la consideraba «en sí, ni por sí, ni para sí, sino en los otros, por los otros y para los otros» («Una opinión sobre la mujer» 15 (1892): 77).

¹⁸ Al reseñar *La educación de la mujer* (1904), libro del argentino Carlos Octavio Bunge, aplaudía algunas de sus ideas, pero se distanciaba radicalmente de él cuando afirmaba que la educación «debe mantener en la masa femenina el tipo medio de la mujer mera esposa y madre» («La vida contemporánea», *La Ilustración Artística*, 1200 (1904): 842).

¹⁹ Concepción Arenal, «Educación de la mujer», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 377 (1892): 307.

debidamente socializadas, pero también recurrían a ella los partidarios de una cierta emancipación femenina. Para conseguirla era imprescindible el acceso a la educación y a un trabajo asalariado, y el argumento de la maternidad, incluso cargado de connotaciones patriarcales, podía contribuir tanto a lo uno como a lo otro. Doña Emilia lo sabía, como también sabía que al pronunciarse en estos términos perdía aliados, pero entendía que en lo fundamental no se podía transigir. La mujer debía ser instruida «en primer término para sí»:

Aunque no es costumbre en buena estrategia rechazar aliados, yo he de desprenderme de unos que considero funestos: los que encarecen la necesidad de educar intelectualmente a la mujer, para que pueda transmitir la enseñanza a sus hijos. Rechazo esta alianza, porque, insisto en ello, considero altamente depresivo para la dignidad humana, representada por la mujer tanto como por el hombre, el concepto del destino relativo, subordinado al ajeno (NTC, 44-45).

Al presentar las conclusiones de su ponencia, se felicita por «la unanimidad de miras y voluntades» observada en la sección quinta. Reconocía que inicialmente desconfiaba de la receptividad que encontrarían sus «ideas radicales» en el Congreso, pero pudo «comprobar que casi todas las voces que aquí se han alzado son voces de libertad y vida», y reclamaban para la mujer derechos educativos «equivalentes» a los del hombre (NTC, 60-61). Las conclusiones por ella presentadas se limitaron a dos, la primera de las cuales tenía un carácter teórico:

Aspiro, señores, a que reconozcáis que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma, no relativos y dependientes de la entidad moral de la familia que en su día podrá constituir o no constituir; que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura, y que por consecuencia de este modo de ser de la mujer, está investida del mismo derecho a la educación que el hombre, entendiéndose la palabra *educación* en el sentido más amplio de cuantos puedan atribuírsele (NTC, 62).

Lo que se pedía a los congresistas era que impugnasen el carácter «relativo» o dependiente que impregnaba los discursos pedagógicos,

morales, sociales y políticos sobre la educación femenina, o lo que es igual, que se enterrase definitivamente a Sofía. Unos discursos que eran ampliamente hegemónicos y de los que incluso participaban muchas personas que se erigían en defensoras de la causa femenina. Es en este escenario donde debemos situar la propuesta de doña Emilia, que tenía un carácter abiertamente rupturista. Más no se les podía proponer, en el plano teórico, a los congresistas.

La segunda conclusión, de carácter práctico, era una consecuencia de la anterior. Se solicitaba a todas las naciones representadas en el Congreso, y particularmente a España, que concediesen a las mujeres el derecho de acceder a la enseñanza sin ningún tipo de restricciones y en concurrencia con los hombres, y que se les permitiese, por consiguiente, el desempeño de los empleos y cargos que estuviesen en sintonía con los títulos conseguidos:

Hoy por hoy, aquí se admite a la mujer libremente a la segunda enseñanza; en la superior solo ingresa por una especie de concesión graciosa y sujeta a condiciones que dependen de la buena voluntad de los Sres. Rectores y Profesores; y después de haber sido recibidas así, como por lástima o por excepción que impone una singularidad fenomenal, rara vez y en contadísimas profesiones se les permite ejercer lo que aprendieron y aprovecharlo para asegurar la independencia de su vida, o para ejercer el santo derecho de seguir la vocación propia, la voz misteriosa que nos llama a seguir nuestro camino y emplear nuestras facultades según quiso Aquel que a su voluntad las distribuye (NTC, 63).

El acceso al sistema educativo y al trabajo remunerado eran dos reivindicaciones centrales del incipiente feminismo español. Se había conseguido una progresiva incorporación de las niñas a las escuelas primarias; si en 1850 representaban el 29,78% de la matrícula en el conjunto de España, en 1885 ascendían al 44,53%.²⁰ Pero su presencia era insignificante en la enseñanza secundaria y superior. En octubre de 1892, cuando se celebró el Congreso Pedagógico, había siete alumnas en las universi-

²⁰ Narciso de Gabriel, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)* (Sada-A Coruña, Edicións do Castro, 1990), 254.

dades españolas.²¹ En lo que respecta al trabajo, lo que estaba en cuestión era, más que nada, la posibilidad de ejercer profesiones liberales como la medicina o la abogacía.²²

En su tercera intervención en el Congreso, dedicada a presentar un resumen de las memorias y ponencias de la sección quinta, Emilia Pardo Bazán insiste de nuevo en la unanimidad que había presidido los debates sobre la enseñanza de la mujer. La «inmensa mayoría» de los que reflexionan sobre ella «ven el problema de un modo casi idéntico». Parecía como si entre las personas que habían intervenido sobre este tema existiese

el misterioso nexo común de un ideal que flota en la atmósfera de nuestro siglo y que, impregnando a la vez nuestras almas, nos ha inspirado palabras tan afines y hasta frases enteras tan idénticas, que si no supiésemos cuán imposible es el caso, diríase que nos habíamos plagiado los unos a los otros (NTC, 68-69).

Ahora bien, la unanimidad de la que se presumía se limitaba, en todo caso, y con matices, algunos importantes, a los ponentes. Entre el resto de los congresistas las discrepancias no eran menores y los debates fueron intensos y en ocasiones apasionados, viéndose obligados a solicitar calma quienes presidían las sesiones.

Francisco Romero Blanco, rector de la Universidad de Santiago de Compostela, pidió la palabra para manifestar su conformidad con las conclusiones de la ponencia, siempre que se rectificasen «ligeramente, y una de ellas mucho», aunque en realidad las cuestionó todas abiertamente. En todo caso, la que necesitaba muchos cambios «es la que dice que lo primero y más fundamental en la mujer es su independencia del hombre» (CPHPA, 153). Lo que el rector no aceptaba —y tampoco otros muchos congresistas, seguramente la mayoría— era precisamente la base sobre la que Pardo Bazán pretendía asentar el nuevo modelo de educación femenina. Frente a una educación para la autonomía, el máximo responsa-

²¹ Consuelo Flecha García, *Las primeras universitarias en España* (Madrid: Narcea, 1996), 138.

²² Nuestra protagonista estaba especialmente preocupada por ensanchar el estrecho horizonte profesional de las mujeres. Algunas de sus reflexiones sobre esta temática están recogidas en *La mujer española y otros escritos*. Sobre el acceso de las mujeres al sistema educativo y a las profesiones, véase Pilar Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 17, no. 2 (2010): 223-254.

ble de la universidad gallega seguía apostando por una educación para la dependencia. Crescencia Alcañiz, maestra de Guadalajara y ponente del tema «Aptitud de la mujer para la enseñanza», aplaudió, por el contrario, la elocuencia con la que doña Emilia defendió que la mujer «viva vida individual, por sí, para la sociedad y para sí» (CPHPA, 125).

Fueron varias las voces que insistieron en que la ilustración de las mujeres debía encaminarse a la formación de buenas esposas y madres. Así lo afirmaba el médico Francisco Calatraveño, según el cual lo que debía procurarse era formar a «la compañera del hombre» y a la «maestra de sus hijos» (CPHPA, 162). En la misma línea se pronunciaba otra congresista, maestra de profesión y apellidada Rubio, que se oponía a todo lo que no fuese aleccionar a las mujeres para «cumplir sus deberes de hija, esposa y madre» (CPHPA, 169). Carmen Rojo, ponente del tema segundo y directora de la Escuela Normal de Maestras de Madrid, aun reconociendo la importancia de la maternidad, añadía sin embargo que la mujer no es solo madre, «sino individuo de la especie humana, con voluntad y conciencia, con personalidad y valor propio» (CPHPA, 125).

El acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior y al ejercicio de las profesiones liberales también encontró fuertes resistencias. Algunos se oponían por dudar de sus capacidades intelectuales, en todo caso inferiores a las de los hombres; otros invocaban su singularidad biológica, que las convertía en enfermas crónicas, o sus deberes maternales, que necesariamente desatenderían si se convertían en abogadas o médicas. Quienes así argumentaban no se oponían sin embargo a las prolongadas y penosas jornadas de trabajo a que estaban sometidas las proletarias: «Esas sí que tienen que dejar en el mayor abandono a los hijos y al hogar», argumentaba Agustín Sardá, profesor de la Escuela Normal de Madrid. Y continuaba: «Si un obrero hubiese escuchado estas discusiones y los argumentos limitados a las mujeres de clase media, ¡cómo se habría dolido de tanta estrechez de miras, y cómo hubiera estigmatizado los egoísmos de la burguesía!» (CPHPA, 168).

A mayores, el acceso de las jóvenes a institutos y universidades significaba que se verían obligadas a convivir con los chicos, y todavía eran muchos los que rechazaban la enseñanza mixta. Pardo Bazán trataba de vencer las resistencias con diversos argumentos, e incluso traía a colación el ejemplo de su propia hija, que asistía, sin ningún problema, al ins-

tituto Cardenal Cisneros de Madrid. Así lo hizo notar en su intervención María Amalia Goyri, maestra e institutriz:

Encuentro que la Sra. Pardo tiene en su ventaja el sustentar ideas que practica; pues si es verdad que ha llegado al puesto que ocupa sin ser doctora, no por eso ha dejado de tener que luchar, y eso que posee condiciones que pocas mujeres podrán reunir, pues además de excepcionales dotes de talento y laboriosidad, tiene medios materiales que la ayudan a abrirse camino. Esta señora, que como ha demostrado no teme la lucha, expone también a ella a uno de sus seres queridos, a su hija (CPHPA, 166).

La principal opositora a las ideas de Pardo Bazán fue Ana María Solo de Zaldívar, profesora de la escuela aneja a la Normal de Maestras de Madrid, que intervino repetidas veces para impugnarlas. Se oponía a la educación mixta en todos los niveles del sistema educativo, sin ningún tipo de matiz: «Me opongo a que la niña asista a la Escuela confundida con el niño; la joven en el Instituto con el joven; la mujer en la Universidad con el hombre» (CPHPA, 136). Esta confusión de sexos podía provocar que la mujer perdiese sus cualidades intrínsecas (CPHPA, 154) y se convirtiese en un *marimacho* (CPHPA, 163). Bajando un tanto el nivel del debate, reconocía su interés por saber cuáles eran los «antecedentes» de las «Doctoras» que algunos invocaban como ejemplos «en lo que se refiere a su vida moral y al estado de sus casas» (CPHPA, 160). Pero a pesar de oponerse a las ideas de la ponente, y de pedir expresamente que se votase en contra de ellas, reconocía sus «aptitudes especiales», y añadía que su trayectoria constituía la mejor demostración de que la mujer no estaba discriminada: «Del mismo modo que la Sra. Pardo Bazán ha llegado a ser una literata eminente española, toda mujer que posea condiciones especiales para una rama del saber humano ocupará su puesto, no lo dudo, sin abrir la puerta a todas las medianías y nulidades para fomentar la vanidad femenina y el celibato» (CPHPA, 136).²³ Y le gustaría poder discutir con ella, pero directamente y sin papeles de por medio: «invito a la Sra. Pardo Bazán a que conteste *de palabra*, no por escrito, a estas objeciones, puesto que, consecuente en mis ideales, no quiero discutir

²³ Agustín Sardá subrayaba, por el contrario, la persistencia de las discriminaciones, pues la escritora gallega, cuyos méritos literarios nadie cuestionaba, «si pretendiese entrar en la Academia de la Lengua, de seguro que encontraría las puertas cerradas» (CPHPA, 168).

con el señor Torres Campos, por ser más aceptable para mí la lucha con señoras» (CPHPA, 136). La interpelada no recogió el guante.

Excluidas las siete conclusiones de carácter general, se sometieron a la consideración de los congresistas 50, correspondientes a las cinco secciones del Congreso: enseñanza primaria (14), secundaria (7), técnica (11), superior (6) y de la mujer (12). Recibieron en conjunto 20.452 votos afirmativos, 3.930 negativos y 8.018 abstenciones de los 648 congresistas que participaron en la votación (CPHPA, 241-246). Sumando las cuatro primeras secciones, los votos positivos representaban, en números redondos, el 65%, los negativos el 7% y las abstenciones el 28%, mientras que en la sección quinta los votos a favor fueron ocho puntos inferiores (57%), los negativos se multiplicaron por cuatro (28%) y las abstenciones se redujeron casi a la mitad (15%), porque, como es sabido, sobre la cuestión femenina casi todo el mundo se sentía capacitado para pontificar.

De las doce conclusiones de la sección quinta, tres suscitaron más rechazos que adhesiones. La que tuvo más votos en contra fue la que preguntaba si las escuelas primarias mixtas debían encomendarse exclusivamente a las maestras, a quienes el gobierno había acordado recientemente dar prioridad para este tipo de escuelas, con el propósito de ampliar así las posibilidades laborales de las mujeres. También merecieron más noes que síes las preguntas de si debía facilitárseles la cultura necesaria para el ejercicio de todo tipo de profesiones y el acceso, en concurrencia con los hombres, a los centros educativos de enseñanza secundaria, especial y superior.²⁴ Las cuestiones referidas a si la educación femenina debía tener igual «dirección e intensidad» que la masculina y si

²⁴ Se aprobó, con el 70% de votos a favor, que se creasen centros específicos de esta clase para las mujeres. Esta propuesta estaba en sintonía con la defendida por la ponente Carmen Rojo (CPHPA, 108-109), de la que discrepaba Pardo Bazán (NTC, 76-77). En carta remitida a *El Liberal* (27 de octubre de 1892) Carmen Rojo se desmarcaba de las posiciones sustentadas por otros congresistas: «En mi Memoria y en mis conclusiones —dice la señorita Rojo— he sostenido, y sostengo, que la educación de la mujer es deficiente, que es necesario darle otra dirección para que pueda bastarse a sí misma y subvenir a sus necesidades por medio del trabajo; pero que jamás se la desvíe de su condición ni de las ocupaciones y virtudes que le son propias. Que para conseguir esto es necesario reformar la Escuela primaria para las clases populares, crear Escuelas superiores como medios de educación complementaria para la joven y crear cursos especiales en las Normales de Maestras para la enseñanza superior de la mujer; aunque no se dedique a una carrera especial.

Soy opuesta, y escrito está en mi Memoria, a la escuela mixta que defendió el señor Sardá; a la igualdad de derechos y profesiones entre el hombre y la mujer que sostuvo la señora Pardo Bazán; a que la mujer siga los estudios en las Universidades o Institutos con los varones, como quiere la mayoría de las oradoras del Congreso, y mucho menos que la mujer sea marino o marina, como pretende la señorita La Rigada».

debía ampliarse el número de escuelas primarias mixtas fueron aprobadas, aunque recibieron un porcentaje de votos favorables inferior al 50%.

Como se puede apreciar, la conclusión práctica propuesta por Emilia Pardo Bazán resultó derrotada: los congresistas rechazaron el libre acceso de las mujeres a las profesiones, restringiendo sus opciones a las que estaban en armonía con las aptitudes específicas que se les atribuían, y también se opusieron a la posibilidad de que compartiesen con los hombres el currículo, el espacio y el tiempo escolar. Su conclusión teórica ni siquiera fue sometida a votación. Sus compañeros y compañeras seguramente la convencieron, en la reunión celebrada para elaborar las conclusiones, de que no resultaría oportuno reivindicar la soberanía educativa femenina, y de que debía apoyar la siguiente propuesta: «El Congreso reconoce y declara que la mujer tiene los mismos derechos que el hombre para desenvolver y cultivar, en bien propio y de la especie, todas sus facultades, así físicas como intelectuales» (CPHPA, 244). Se reconocía así a la mujer el derecho a cultivarse en beneficio de la especie, pero también de sí misma. La propuesta posiblemente le supo a muy poco a doña Emilia. Aun así, solo consiguió el apoyo del 70% de los congresistas.

En una entrevista realizada en 1919, María Encarnación de La Rigada atribuía la derrota de las propuestas más radicales de la autora de *Los Pazos de Ulloa* a las intervenciones de Ana María Solo de Zaldívar, que había conseguido cautivar al auditorio con sus vehementes intervenciones.²⁵ Ahora bien, sin pretender restar méritos a la elocuencia de la maestra andaluza, lo cierto es que la razón de fondo del mencionado rechazo obedecía a la mentalidad dominante en la sociedad española acerca de las mujeres y de su educación. Rafael Altamira no se llamaba a engaños

²⁵ «Practicaba la maestra andaluza [Solo de Zaldívar] un feminismo que pasa en España por atrevido. Emancipada de su familia, vivía en casa de huéspedes e iba sola a todas partes, acompañada únicamente de su dignidad. Sin embargo, en el curso de la discusión se pronunció, con una elocuencia que sus más íntimas amigas no sospechábamos, ni mucho menos, que la pusiera al servicio de lo que era opuesto a sus costumbres, en contra de las aspiraciones feministas defendidas en el discurso de Emilia Pardo Bazán. Tales mañás se dio mi amiga, que cautivó al auditorio con su gracejo andaluz» (José G. García, «Entrevius con la directora de la Escuela Normal Central de Maestras», *El Día*, 17 de noviembre de 1919). La prensa se hizo eco en repetidas ocasiones de sus intervenciones. Sirva como ejemplo *El Liberal. Diario Democrático de Menorca* (25 de octubre de 1892): «No se habla de otra cosa en Madrid. La Srta. Zaldívar, maestra, se ha revelado en el Congreso pedagógico como un terrible parlamentario, como “un Romero Robledo con faldas”». Cuando se oponía a las propuestas más innovadoras y radicales, «se llevaba al público de calle y resonaban aplausos estrepitosos en el público y bravos entusiastas entre los congresistas».

y hacía notar que si bien «pareció al fin que el Congreso cedía bastante en favor de la mujer», aceptando algunas propuestas, lo cierto era que esa relativa «victoria formal, satisfactoria en una primera campaña, no asegura, por desgracia, de la inclinación interna y convencida del público que, por otra parte, sería locura pretender conseguir de golpe, contra la inmensa fuerza de la tradición y la rutina».²⁶

Por lo demás, desde determinadas instancias se intentó deslegitimar el Congreso, incluso antes de su comienzo. *La Escuela Moderna* lamentaba la campaña organizada por dos o tres periódicos profesionales con el propósito de evitar que el magisterio de primera enseñanza acudiese a esta asamblea, al tiempo que se felicitaba del escaso éxito cosechado por los boicoteadores.²⁷ A esta campaña se unirá y dará cobertura el catolicismo militante. *La Unión Católica* publicó un extenso artículo denunciando que el encuentro pedagógico proyectado estaba «promovido y dirigido» por la Institución Libre de Enseñanza, que se había dotado de los mecanismos necesarios para controlar el curso de los debates. El presidente (Rafael María de Labra), los vicepresidentes (Valentín Morán y Agustín Sardá) y los secretarios (Rafael Salillas y Manuel Díaz de Ocaña) de la comisión organizadora representaban únicamente a la «diminuta agrupación político filosófico religioso pedagógica» que tenía su sede en la calle del Obelisco, así como a dos de sus «sucursales», el Fomento de las Artes y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Las conclusiones tendrían, por tanto, un carácter sectario, pues reflejarían el sentir del krausismo, una «escuela» o «partido» alejado de Dios, que ya había manifestado su incapacidad para dirigir los destinos educativos del país durante la Revolución de 1868. De todo ello se quería advertir a quienes no compartían los ideales de la «Academia krausista-froebeliana», para que no contribuyesen a legitimar con su presencia tal acontecimiento.²⁸

²⁶ Altamira, «El movimiento pedagógico en España», 154.

²⁷ *La Escuela Moderna* 16 (1892): 71-72. El número de maestros y maestras inscritos ascendió finalmente a 688 de la enseñanza pública y 288 de la privada (Altamira, «El movimiento pedagógico en España», 150).

²⁸ F. G. Ayuso, «La Instrucción Pública y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano», *La Unión Católica* 5 y 14 de septiembre de 1892. El 7 de octubre, una semana antes de inaugurarse el Congreso, este mismo diario publicaba un artículo de Miguel Amat sobre «Las escuelas laicas» en el que también se aludía a la ILE: «Pronto vamos a ver en España, figurando en el Congreso pedagógico, a los partidarios de la educación libre, anticatólica y antiespañola. Sepamos antes que llegue el caso, el campo en que cada cual combate, y expongamos lealmente las razones en que cada cual se apoya».

El 22 de octubre, cuando todavía no habían concluido los debates, el escritor Leopoldo Pedreira publicó un artículo para unirse a las protestas que el día anterior había intentado formular en la asamblea general del Congreso, en nombre propio y de *La Ilustración Nacional*, el también escritor Baldomero Lois. No había podido hacerlo, al prohibírselo Labra, de modo que Pedreira se sentía obligado a convertirse en su portavoz. La protesta estaba motivada ahora por el temor de que fuesen aprobadas «las conclusiones verdaderamente perniciosas y absurdas que el señor Labra y la señora Pardo Bazán imponen al Congreso».²⁹ La suma de sus esfuerzos había conseguido convertir la educación de la mujer en el principal tema, a pesar de tratarse de un asunto «más antropológico que pedagógico»; orillar otras cuestiones de indudable relieve, como la enseñanza técnica; y encauzar las discusiones en una dirección favorable a las ideas de la escritora gallega, que, por cierto, estaba ansiosa de «penetrar en una Academia masculina» —y Pedreira seguramente no estaba menos ansioso de contarlo. Cuando los lectores de *La Unión Católica* leyesen estas palabras, seguramente ya estaría aprobada la memoria presentada por doña Emilia, «en virtud de la cual se declara a la mujer igual al hombre y se la capacita para todos los cargos masculinos, concediéndole iguales derechos, pero sin imponerla los mismos deberes». Estas ideas, además de ser «perfectamente anticristianas», constituyen «una monstruosidad ante la sociología, ante la moral, ante la economía, ante las ciencias naturales y ante los intereses del sentimiento y del arte».³⁰ Nada menos.

Así pues, la formulación de las conclusiones y su votación —particularmente las defendidas por Emilia Pardo Bazán, «reducida hoy a satélite de los de la Institución libre de enseñanza»—,³¹ constituían ahora el centro de las discusiones. El reglamento establecía que la votación se haría

²⁹ Luis Vidart, amigo íntimo de doña Emilia, remitió una carta a *El Liberal* (23 de octubre de 1892) advirtiéndole que Baldomero Lois hablaba en su propio nombre y no en el de *La Ilustración Nacional*, de cuya redacción formaban parte el propio Vidart y Alfonso Ordax y AVECILLA. Ambos coincidían con la orientación de las ponencias redactadas por Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán y Bertha Wilhelmi de Dávila, y daban fe como congresistas de la imparcialidad de Rafael María de Labra como moderador de las sesiones.

³⁰ Leopoldo Pedreira, «Congreso Pedagógico. Protesta», *La Unión Católica*, 22 de octubre de 1892. Ese mismo día, *El Siglo Futuro* afirmaba que «una ilustre noveladora, que lo mismo entona himnos a San Francisco que escribe invocaciones», había defendido en el Congreso Pedagógico «la emancipación absoluta de la mujer».

³¹ «El fracaso de una maniobra», *La Unión Católica*, 28 de octubre de 1892.

en la sesión de clausura, pero al haberse superado ampliamente los días previstos para la realización del Congreso, una buena parte de los congresistas ya habían regresado a sus lugares de origen. Atendiendo a esta circunstancia, así como a lo complejo que resultaría votar nominalmente todas y cada una de las conclusiones, se propuso a la asamblea general, y esta aceptó por unanimidad, que la votación se realizase mediante papeletas que se enviarían a los congresistas y que estos devolverían a la secretaría del Congreso.

Tal como se había acordado, el 26 de octubre se procedió a la lectura de las conclusiones, elaboradas por la Comisión de conclusiones y publicaciones. Su presidente, Pedro de Alcántara García, explicó que se habían redactado en colaboración con los ponentes de todas las secciones y atendiendo a las propuestas de estas y a los debates producidos en las asambleas generales. Varios congresistas cuestionaron sin embargo «la forma en que estaban redactadas las conclusiones» (CPHPA, 210). El libro de actas no pormenoriza las discrepancias, pero *El Día* hacía saber que se produjo «un regular alboroto durante la lectura, pidiendo la palabra al leerse las [conclusiones] de la enseñanza de la mujer, el Sr. Alba», y que el presidente, «en vista del escándalo que se producía a cada petición de palabra, dijo que debían los señores congresistas manifestarse dignos del respeto de propios y extraños y de la importancia y trascendencia del Congreso».³²

El escándalo subió de tono en la sesión de clausura, celebrada al día siguiente. Cuando se iban a pronunciar los discursos de rigor, un congresista pidió la palabra para solicitar que se procediese a la votación inmediata de las conclusiones, obviando el acuerdo adoptado durante la sesión anterior. Ante la negativa del presidente, los reclamantes pretendían que constase en acta el contenido de un escrito firmado por unos cien congresistas denunciando que las conclusiones no reflejaban el espíritu del Congreso y anunciando que se abstendrían de votar, pues no querían contribuir a la legitimación de los acuerdos, ni siquiera con su voto en contra.³³ Labra tampoco accedió a esta pretensión, por considerarla impropio, haciendo saber a los discrepantes que podían trasladar su

³² *El Día*, 27 de octubre de 1892.

³³ *El Día*, 28 de octubre de 1892.

protesta a la opinión pública a través de los medios usuales. De momento, estos abandonaron el salón donde se celebraba el acto.

«Muy triste, muy doloroso espectáculo», plagado de «interrupciones, gritería, protestas, palabras gruesas», se podía leer en *Las Dominicales del Libre Pensamiento*; «alboroto de gritos, voces e imprecaciones», escribía *La Época*; se temió que el acto de clausura terminase como el rosario de la aurora, apostillaba *El País*; escándalo «morrocotudo y merecidísimo», aplaudía *La Unión Católica*, que añadía:

No deben quedar así las cosas. Los que tan valerosamente han peleado contra los manejos de los de la Institución libre de enseñanza, deben reunirse, deben concertarse, deben preparar un plan de batalla que acabe de una vez con esa institución, que es un baldón para la patria, plantel de charlatanes elocuentes, los que lo son, que se llaman liberales y luego obran como el Sr. Labra en la presidencia del Congreso Pedagógico.³⁴

Las protestas continuaron una vez clausurado el Congreso. Un escrito que se decía firmado por más de 200 congresistas, la mayor parte maestros de primera enseñanza, encabezados por Eugenio Cemborain España,³⁵ alertaba a los poderes públicos de la falta de legitimidad de unas conclusiones que todavía, y conviene subrayarlo, no habían sido aprobadas, y algunas de las cuales, precisamente las que más alarmaban a los protestantes, serían, como ya sabemos, rechazadas. Las autoridades no deberían prestar atención a los acuerdos alcanzados en una asamblea monopolizada y controlada de forma sectaria por personas ajenas al sentir del pueblo español en general y del magisterio en particular. Esto era especialmente cierto en lo relativo a la enseñanza de la mujer, que parecía ser la principal preocupación de los organizadores, y al parecer también de los abajo firmantes:

Entraba, sin duda alguna, en los planes de los organizadores del Congreso obtener, como nota dominante de las deliberaciones, como característica de su resultado, la totalidad de los votos a favor de una absurda y anticristiana emancipación de la mujer;

³⁴ Todos los textos corresponden a las ediciones del 28 de octubre de 1892.

³⁵ La *Gaceta de Instrucción Pública* afirmaba que la protesta estaba suscrita por Eugenio Cemborain, «Catedrático INTERINO de la Escuela Normal Central», y una docena de profesores de enseñanza primaria, «subrogándose representaciones ilusorias» (25 de noviembre de 1892).

bien pronto la asamblea, a pesar del férreo círculo en que los estatutos la habían encerrado, manifestose claramente en contraria opinión; pero en este caso la mesa y la comisión de conclusiones, persistiendo en sus propósitos de incalificable absorción, encontraron el modo de prescindir de muchas proposiciones aprobadas por las secciones, eliminaron totalmente las presentadas por la directora de la Escuela Normal Central de Maestras, la ilustrada señorita doña Carmen Rojo, únicas que hubieran podido ser aceptadas, y presentaron, en fin, al Congreso, una serie de conclusiones que no reflejaban el espíritu de las secciones ni el de la asamblea en general.³⁶

A este manifiesto se unió otro dirigido a los maestros de España, encabezado también por Eugenio Cemborain España y con un contenido similar, aunque en este caso se subrayaba la escasa consideración que merecía el magisterio a los teóricos de la ILE. Tampoco se olvidaban los firmantes de criticar el tratamiento que se había dado a la educación de las mujeres, a las que se pretendía sacar «del templo augusto del hogar doméstico» para llevarlas a «cátedras, oficinas y estrados».³⁷

Así pues, la enseñanza de las mujeres estaba en el origen de buena parte de las críticas, que tenían como principal blanco a doña Emilia. Leopoldo Alas fue uno de los que la atacaron con más contundencia. Inicialmente su relación era cordial, y Clarín incluso escribió el prólogo a *La cuestión palpitante* (1883), pero con el tiempo fueron distanciándose, y el escritor asturiano será cada vez más mordazmente crítico con la escritora gallega.³⁸ Tanto que según esta padecía «pardobazanfobia», y con motivo de su muerte se preguntaba en carta a Emilio Ferrari: «¿Quién nos desgarrará como aquel perro? Mire V. que yo pasé cuatro o seis años de mi vida sin que un solo instante dejaran de resonar en mis oídos los ladridos furiosos del can».³⁹

³⁶ «Los maestros de primera enseñanza a los poderes públicos», *El Imparcial*, 4 de noviembre de 1892.

³⁷ «A los maestros de primera enseñanza de España», *La Unión Católica*, 4 de noviembre de 1892. La pugna entre los organizadores del Congreso y sus detractores se prolongó durante algún tiempo, y así lo atestigua la prensa de la época, que publica artículos en los que unos y otros defienden sus posiciones, e informa de los homenajes que cada sector tributa a sus líderes.

³⁸ Ermitas Penas, *Clarín, crítico de Emilia Pardo Bazán* (Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 2003).

³⁹ Acosta, *Emilia Pardo Bazán*, 409 y 448.

Clarín entendía que en el Congreso no habían hablado quienes deberían haber hablado, como era el caso de don Francisco Giner de los Ríos, y hablaron más de lo debido «ciertos polígrafos y polígrafas». El interés se centró además en un tema, la enseñanza de la mujer, planteado de «forma radical y nada práctica», obviándose los verdaderos y perentorios problemas de la educación nacional. «De todo esto ha tenido mucha culpa doña Emilia Pardo Bazán, que va dando a sus naturales y legítimas aspiraciones a la notoriedad una tendencia demasiado plástica». Defendió la causa de la mujer «con unos aires de fronda y con un *marimachismo*, permítase la palabra, que hacen antipática la pretensión de esa señora, ya de suyo vaga, inoportuna, prematura y precipitada». Y continuaba:

Uno de los pruritos, casi pudiera decirse manía, de la ilustre dama, consiste en el afán de mezclar a hombres y mujeres, de hacerlos andar juntos y codearse en Academias, Ateneos y Universidades. Antes hizo una gran campaña para que las señoras ilustradas pudieran ser académicas de la lengua, y ahora quiere que las jóvenes púberes vayan a cátedra con los aspirantes a bachilleres y aun con los aspirantes a licenciados. Y es más, experimentando su teoría *in anima nobili*, envía a una hija suya a las aulas del Instituto del Cardenal Cisneros, donde, como es natural, profesores y alumnos la consideran con el respeto que merece una señorita.⁴⁰

Dos días más tarde, publicó otro artículo en el que exaltaba las virtudes de la mujer tradicional, «no redimida por el bachillerado, sino por Cristo». Porque unas cuantas bachilleras y doctoras podrían tener su gracia, especialmente en casa ajena, pero si el ejemplo cundía habría que inventar una nueva carrera: «¡La carrera de mujer como eran casi todas, antes de haber tantas carreras para las mujeres!». El problema era profundo, y la sociedad de la época debía limitarse a plantearlo, sin aspirar a resolverlo:

⁴⁰ Clarín, «Satura», *El Día*, 15 de noviembre de 1892. El artículo finalizaba con algunas correcciones de los textos de doña Emilia, que en su memoria sobre la educación de las mujeres había incurrido, entre otros errores, en el de escribir *alieni juri* en vez de *alieni juris*. No era la primera vez que ejercía como corrector gramatical, circunstancia de la que se quejaba la escritora en carta a Pérez Galdós (Acosta, *Emilia Pardo Bazán*, 328).

La educación *hombruna* de la mujer, que se nos ofrece hoy por hoy (sin más que ciertas variantes formales), no es una solución del gravísimo problema que nuestras generaciones, tan poco adelantadas aún en psicología, sociología y... *metafísica* (¡), deben contentarse con dejar bien planteado.

Ya sé yo que a la señora Pardo Bazán le es muy fácil, y hasta muy agradable, escribir una Memoria aconsejando a todas las damas que sean tan listas y tan instruidas como ella; pero la cuestión que tan sin temor del misterio y de Dios dan por resuelta ciertos pedagogos *filantropinescos* es mucho más difícil, más honda y más del porvenir que ellos pueden figurarse.⁴¹

La causa de las mujeres contaba no obstante con algunos defensores. Uno de ellos era el periodista y político Julio Burell, que calificaba de «honda y razonable» la ponencia de Emilio Pardo Bazán y criticaba a quienes recurrían al chiste fácil —tan fácil como los de las suegras— para descalificar las conclusiones del Congreso y a quienes confundían «la noble y honrada independencia de la mujer con la grotesca desenvoltura del marimacho», al tiempo que defendía la necesidad de que las mujeres tuviesen acceso a la educación y a las profesiones para poder enfrentarse a la lucha por la vida, cada vez más despiadada.⁴²

LA CÁTEDRA DE DOÑA EMILIA

Será precisamente Julio Burell, convertido ahora en ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien el 7 de enero de 1916 consulte al Consejo de Instrucción pública —en aplicación de lo estipulado en el apartado tercero del artículo 256 de la Ley de Instrucción pública de 1857— sobre la «conveniencia y utilidad» de crear una cátedra de Literatura Contemporánea de las Lenguas neo-latinas en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. El Consejo contestó que, antes de emitir informe, sería oportuno conocer el parecer de

⁴¹ Clarín, «Palique», *La Correspondencia de España*, 17 de noviembre de 1892.

⁴² Julio Burell, «¿La mujer libre?», *El Heraldo de Madrid*, 2 de noviembre de 1892. El autor también subrayaba la crítica suscitada por la figura de la *literata*: «Se necesita que la escritora se llame, por ejemplo, Emilia Pardo Bazán; es decir, que su estilo literario sea varón y su entendimiento fuera de línea, para que, a regañadientes, y además merced a la lenta persuasión de la costumbre, lleguemos a admirarle y a perdonarle la vocación y el genio».

la facultad a la que estaba destinada la cátedra.⁴³ Pero la consulta parece que no fue realizada, o por lo menos no figura en el expediente analizado por Ángeles Quesada Novás.

El 11 de marzo del mismo año, Burell firmó una Real orden en virtud de la cual se creaba la mencionada cátedra, que tendría carácter voluntario, al igual que la de Literatura galaico-portuguesa. Para su provisión se aplicaría, «por esta vez», el procedimiento establecido en los artículos 238 y 239 de Ley Moyano, y su dotación sería la consignada en el artículo 240, aunque solamente se haría efectiva a partir del momento en que fuese incluida en los presupuestos correspondientes.⁴⁴ Según el artículo 238, las cátedras de la Universidad Central correspondientes a estudios posteriores a la licenciatura podrían adjudicarse a «personas de elevada reputación científica, aunque no pertenezcan al Profesorado». El artículo 239 añadía que en tales casos debían presentar candidatos el Real Consejo de Instrucción pública, la facultad implicada y la real academia del ámbito de conocimiento de que se tratase. El gobierno designaría a uno de los candidatos propuestos.⁴⁵

Pero el gobierno ya sabía de antemano el nombre de la persona que sería designada. De hecho, lo sustantivo de esta cátedra —y posiblemente de otras provistas al amparo del artículo 238— no radicaba tanto en su contenido como en la persona llamada a desempeñarla, y así lo interpretó la prensa desde un primer momento. El 22 de febrero, víspera de la reunión del Consejo de Instrucción pública en la que se trataría sobre su creación, *El Globo* anticipaba que «el Pleno del Consejo de Instrucción pública propondrá, en su reunión de mañana, el nombramiento de la ilustre escritora condesa de Pardo Bazán, para la cátedra de “Literatura contemporánea de las lenguas neo-latinas”, de la Universidad Central», y *La Época* titulaba: «La condesa de Pardo Bazán, catedrático», e incluso hacía saber a sus lectores que no comenzaría a dar clase hasta el próximo año académico, pero que «en este se propone dar un curso breve, de cuatro o cinco lecciones, sobre Literatura francesa».

⁴³ Ángeles Quesada Novás, «Una meta alcanzada: La cátedra universitaria de Emilia Pardo Bazán», *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán* 4 (2006): 43-82. Las citas que se hagan del expediente proceden de este artículo.

⁴⁴ *Gaceta de Madrid*, 15 de marzo de 1916, 620.

⁴⁵ *Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (Madrid: Ministerio de Educación, 1979), 289.

Seis días más tarde, el diario madrileño *La Acción* publicó una entrevista titulada «La condesa catedrático». Estaba ilustrada con cuatro fotografías, y en una de ellas figuraba doña Emilia ejerciendo como examinadora en su calidad de consejera de Instrucción pública, cargo para el que había sido propuesta por el conde de Romanones.⁴⁶ Una de las preguntas que Domingo Tejera había incluido en el cuestionario se refería a la profesión que hubiese elegido la escritora en el supuesto de haber nacido varón. Él suponía, o decía suponer, que habría optado por convertirse en catedrático. Y la entrevistada no lo defraudó: «Si hubiese sido hombre, no me formo idea de la profesión que elegiría: supongo que me hubiera doctorado en Filosofía y Letras, aspirando a una cátedra [...]. Y puede que no me muera sin conseguirla». «Horas después —continúa el periodista— daban los periódicos la noticia que el público conoce, y probablemente para el curso próximo, la autora de “Los Pazos de Ulloa” explicará día tras día sus lecciones en el aula de la Universidad». Y Tejera se alegraría de que así fuese, tanto por razones éticas como estéticas —estas no podían faltar tratándose de una mujer:

Hoy, la madurez de los años y la depuración de sus estudios la invisten de una asexualidad moral, a prueba de piropos irrespetuosos de la turba estudiantil. De modo que, además de justo premio al talento, a la cultura, a la laboriosidad perseverante, abona la propuesta del Consejo de Instrucción pública una razón de estética. Porque como homenaje a la mujer, convertida ahora, por méritos de su propio esfuerzo, en catedrático, supongo que los consejeros habrán pensado que a la condesa ha de sentarle bien el birrete con borla de color.⁴⁷

La escritora también daba por supuesto que se trataba de *su* cátedra. En la crónica de España correspondiente al mes de marzo, publicada en el diario bonaerense *La Nación*, se felicitaba por la decisión de crear la cátedra, y afirmaba que el Consejo y la Facultad «aprobaron unánimes mi designación». Se recuperaba así —prosigue la autora— una tradición que había caído en desuso, la de que la mujer pudiese enseñar en la uni-

⁴⁶ En la entrevista se declaraba «romanonista», agradecida como estaba al conde por el nombramiento como consejera. No era romanonista sin embargo en lo referente a la enseñanza del catecismo, aunque consideraba que en esta materia tampoco lo era el propio conde.

⁴⁷ *La Acción*, 28 de febrero de 1916.

versidad,⁴⁸ y ella sería pionera en este ámbito, como también lo había sido en otros:

Me atrevo a indicar, sin asomos de vanidad propia, que el hecho de mi nombramiento para tal cargo envuelve la ruptura de muchas vallas y la desaparición de muchos prejuicios. No he de negar que vengo, desde mi juventud, trabajando para que no encuentre tantos obstáculos la mujer; pero también añadiré que lo hice sin estrépito feminista. No peroré en mítines; casi no escribí, de propósito, sobre el asunto. Mi acción fue personal e individual. Donde pude sentar un precedente favorable no dejé escapar la ocasión. Abrí a la mujer bastantes puertas, y ahora, las de la universidad.⁴⁹

Pero la Facultad no estaba dispuesta a facilitarle el acceso a la cátedra. Su candidatura fue apoyada solamente por ocho profesores (Eloy Bullón, Miguel Morayta, Andrés Ovejero, Cayo Ortega, Emeterio Mazorriaga, José Ramón Mérida, el conde de Las Navas y Elías Tormo, que era el decano), mientras que doce votaron en contra y dos se abstuvieron. En el escrito de remisión del acuerdo al Ministerio se argumentaba que el claustro no había sido capaz de identificar persona alguna «que merced a sus eminentes méritos y excepcional competencia y sin otras pruebas» pueda desempeñar dicha cátedra, porque la enseñanza de la literatura, en cualquiera de sus ramas, presupone «la posesión de métodos y estudios técnicos que es uso reunir bajo el nombre de Filología moderna, frente a la cual no entiende la Facultad que pueda tener la Historia de las Literaturas contemporáneas carácter de Disciplina autónoma y de Ciencia independiente».⁵⁰ Ni siquiera Pardo Bazán, por «eximia» que fuese, aunque esta concreción no se haga explícita. El corporativismo profesional y el patriotismo sexual pesaban más que los méritos de la candidata.

Otra de las instancias llamadas a pronunciarse —atendiendo al contenido de la cátedra en cuestión—, la Real Academia Española, tampoco

⁴⁸ Sobre la presencia de las mujeres en las universidades durante períodos históricos anteriores, véase Julia Varela, *El nacimiento de la mujer burguesa* (Madrid: La Piqueta, 1997).

⁴⁹ Emilia Pardo Bazán, *La obra periodística completa en «La Nación» de Buenos Aires (1879-1921)* (A Coruña: Deputación Provincial da Coruña, 1999), II, 1111, edición de Juliana Sinovas Maté. La crónica fue publicada en *La Nación* el 27 de abril de 1916.

⁵⁰ Quesada Novás, «Una meta alcanzada», 54.

fue favorable a la causa de doña Emilia. Si previamente le había cerrado sus propias puertas por el mero hecho de ser mujer —aunque algún académico se permitió apelar al tamaño de los sillones para justificar la exclusión—, ahora no le abriría las de la universidad, entre otras razones porque si lo hacía quedaría comparativamente malparada. Después de posponer en dos ocasiones el asunto, como señala la profesora Quesada Novás, los académicos registraron en el acta de la sesión celebrada el 13 de abril que no podían proponer a ningún candidato por «no haberse distinguido hasta el presente persona alguna» en los estudios para los que se había creado la cátedra, y en el oficio remitido el día siguiente al ministerio argumentaban que, al ser este tipo de conocimientos «tan comunes de toda persona culta», desconocían «quien acerca de ellos haya hecho públicos trabajos de mérito sobresaliente, ni adecuados para acreditar la necesaria preparación pedagógica».⁵¹

El ministro solamente consiguió que se pronunciase a favor de su candidata el Consejo de Instrucción pública. Lo hizo, aunque sin gran entusiasmo, el 17 de marzo. Consideraba que la cátedra «pudiera proveerse en la persona de la Excma. Sra. D.^a Emilia Pardo Bazán, lamentando no conocer el informe especial de la Facultad de Filosofía y Letras, que habría podido ilustrarle en esta cuestión».⁵² Afirmación que bien podría traducirse así: si tal informe hubiese sido negativo —y realmente lo fue—, el Consejo tampoco se pronunciaría a favor de quien era una de sus integrantes.

La prensa confiaba en que los organismos que debían intervenir en la provisión de la cátedra serían favorables a la propuesta ministerial. Más todavía, *La Época* afirmaba que la Academia se vería obligada a modificar su negativa a admitir mujeres en su seno, pues «sería un contrasentido absurdo considerar apta a una mujer para ser catedrática de estudios superiores, y negarle aptitud para ser académica» Los académicos no podían cerrar «la puerta de su casa a la Sabiduría, solamente porque esta tiene nombre de mujer».⁵³

⁵¹ Quesada Novás, «Una meta alcanzada», 53.

⁵² Quesada Novás, «Una meta alcanzada», 52.

⁵³ ZEDA, «La condesa de Pardo Bazán, catedrática», *La Época*, 24 de febrero de 1916. Este es uno de los pocos artículos, entre los consultados, en los que se utiliza el género femenino para referirse a la futura condición de Pardo Bazán.

Una vez que trascendió la votación de la Facultad —los miembros de la Academia serán más discretos—, algunos medios se limitaron a informar de su resultado, especificando el nombre de quienes habían apoyado la propuesta;⁵⁴ otros criticaron abiertamente a los opositores, dudando que estuviesen a la altura de la persona a la que negaban su apoyo;⁵⁵ y no faltó quien percibiese la existencia de un «trust» que pretendía impedir a la escritora convertirse en académica o catedrática.⁵⁶ Desde *La Lectura Dominical* decían sentir el contratiempo que el hecho suponía para «las izquierdas», a las que tantas desgracias afligían en los últimos tiempos, «y lo sentimos doblemente por *Colombine* [Carmen de Burgos], que había dedicado larga vigilia a resolver el *problema* gramatical de si doña Emilia, una vez en posesión de su cátedra, se debería llamar “el profesor” o “la profesora”. ¡Cuánta erudición perdida!»⁵⁷

La propia Pardo Bazán tuvo que comunicar a los lectores argentinos que había errado en una crónica anterior al afirmar, haciéndose eco de las noticias que le llegaban y de lo que parecía ser el sentir general, que el claustro universitario había apoyado su candidatura. Finalmente, los votos 12 votos negativos superaron a los ocho positivos, aunque estos en realidad ascendían a 10, pues los profesores Hurtado y Bonilla San Martín, ausentes durante la votación, le habían manifestado su adhesión.⁵⁸ Ella había procurado mantenerse al margen del proceso, y así se lo hizo saber a Miguel de Unamuno. No había intrigado en absoluto para conseguir una cátedra que ya tenía previsto crear para ella Canalejas. De haber utilizado los recursos de que disponía, tal vez hubiese sido otro el sentido de la votación.⁵⁹

Pero el ministro estaba dispuesto a seguir adelante con su proyecto, evitando así que la erudición acumulada se perdiese. En su día había conseguido que todas las profesiones relacionadas con el Ministerio de

⁵⁴ *El Imparcial*, 19 de abril de 1916.

⁵⁵ *La Época*, 5 de mayo de 1919.

⁵⁶ *La Acción*, 21 de abril de 1916.

⁵⁷ *La Lectura Dominical*, 24 de abril de 1916.

⁵⁸ Pardo Bazán, *La obra periodística completa en «La Nación»*, II, 1125-1129; crónica publicada el 2 de julio de 1916.

⁵⁹ Carta a Unamuno reproducida en Bravo-Villasante, *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*, 295-296.

Instrucción Pública y Bellas Artes fuesen accesibles a las mujeres,⁶⁰ y ahora estaba decidido a que una de ellas —que había aplaudido con entusiasmo la anterior medida⁶¹ y lamentado que no hubiese sido aprovechada por ninguna mujer durante sus primeros tres años de vigencia⁶²— se incorporase al cuerpo de catedráticos universitarios. Tan pronto como Alfonso XIII regresase de San Sebastián, firmaría el real decreto. Así se hizo el 12 de mayo, dejando constancia de que el nombramiento había sido propuesto por el ministro, de acuerdo con el Consejo y una vez oídas la Facultad y la Academia.⁶³ La universidad española ya contaba con su primera catedrática.⁶⁴

Si los recelos corporativos y patriarcales se oponían a los propósitos ministeriales, el feminismo los avalaba. *La Época* interpretó la decisión como una «concesión al feminismo»;⁶⁵ la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes* —propiedad de María de La Rigada— saludaba con entusiasmo el decreto, reclamaba «¡paso al mérito, aunque este haya tenido la menguada idea de hospedarse en la mujer!...», y finalizaba con un «¡¡Arriba los corazones femeninos!!»;⁶⁶ Blanca de los Ríos, una de las mejores amigas de la condesa, recordaba, al hacer balance de 1916, que «este año ha dado un gran paso adelante el feminismo en nuestra tierra elevando a la mujer a la cátedra universitaria, en la persona de la gloriosa Condesa de Pardo Bazán».⁶⁷

⁶⁰ Real orden de 2 de septiembre de 1910, reproducida en Catherine Jagoe, Alda Blanco y Cristina Enríquez de Salamanca, *La mujer en los discursos de género* (Barcelona: Icaria, 1998), 157.

⁶¹ Pardo Bazán, *La obra periodística completa en «La Nación»*, I, 452-457; crónica publicada el 5 de noviembre de 1910.

⁶² «Una habría que lo hiciese, seguramente, y sería yo, pero a mis años no se estudia ya una carrera, porque se hizo otra completa, libre, dentro de la realidad y sin diplomas; y no me es posible contribuir a que no resulte letra muerta el decreto de Burell, que debiera ser la letra más viva, porque ha respondido a una idea de vida y de adelanto modernísimo» (Pardo Bazán, *La obra periodística completa en «La Nación»*, II, 796; crónica publicada el 9 de julio de 1913).

⁶³ *Gaceta de Madrid*, 14 de mayo de 1916, 295.

⁶⁴ Puede consultarse la semblanza que Consuelo Flecha García nos ofrece de las primeras profesoras universitarias en «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 17, no. 2 (2010): 255-297.

⁶⁵ «La condesa de Pardo Bazán, catedrática», *La Época*, 22 de febrero de 1916.

⁶⁶ *La Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 17 de mayo de 1916.

⁶⁷ Blanca de los Ríos Lampérez, «Impresiones literarias de 1916», *El Correo Español*, 1 de enero de 1917.

Las críticas a Burell se centraron, al menos expresamente, en el procedimiento extraordinario seguido para la provisión de la cátedra.⁶⁸ En todo caso, la fórmula utilizada era legal, y ya había sido aplicada en otras ocasiones, aunque los beneficiarios habían sido hombres.⁶⁹ El ministro ni siquiera se vio en la necesidad de recurrir a la discriminación positiva —antes de que tal concepto fuese acuñado—, como había hecho en 1888 el liberal Albareda, cuando concedió prioridad a las maestras para el desempeño de las escuelas primarias mixtas, apelando, al unísono, a argumentos de carácter patriarcal y feminista.⁷⁰ Para la ocasión era suficiente utilizar las posibilidades que la ley ofrecía a ambos sexos, por más que quienes la aprobaron en 1857 seguramente no hubiesen imaginado que el artículo 238 pudiese ser utilizado para designar catedrática a una mujer.

Todos, o casi todos, querían salvar de la crítica a doña Emilia, cuando menos en su condición de escritora. Al ser entrevistado sobre el asunto, José Ortega y Gasset decía ser «admirador» de su obra literaria; consideraba «absurdo» crear una cátedra de Literaturas neo-latinas modernas, entre otras razones porque «no hay una filología de lo contemporáneo», sino un conjunto de «técnicas filológicas», que por lo demás son —al parecer don José estaba interesado en subrayarlo— «sumamente difíciles de dominar»; una vez creada la cátedra, «tengo que declarar, como declararé en la Junta de Facultad correspondiente, que ignoro si hay en España alguna persona conocedora de aquellos métodos y técnicas, gloriosa conquista del siglo XIX, que han transformado la historia literaria de vago centón donde se acumulan sentimientos y anécdotas en una construcción científica». Con todo, si la propuesta hubiese suscitado «el unánime deseo de los amantes de las letras», él la apoyaría, pues la coincidencia de pareceres constituía la mejor garantía contra el posible uso abusivo del artículo 238 de la Ley Moyano:

Ahora bien, en la ocasión presente, ha votado en contra la Facultad universitaria, ha votado en contra la Academia españo-

⁶⁸ Madrizzy, «Los cestos de Burell», *La Correspondencia de España*, 24 de febrero de 1916.

⁶⁹ *La Revista General de Enseñanza y Bellas Artes* reproducía los artículos de la Ley Moyano en los que se fundamentaría el nombramiento y aludía a un precedente reciente («La Sra. Pardo Bazán, catedrático», 1 de marzo de 1916).

⁷⁰ Narciso de Gabriel, «The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940)», *History of Education* 43, no. 3 (2014): 334-354.

la, cosa que se han olvidado de decir los periódicos; en fin, el acuerdo del Consejo de Instrucción pública se tomó con la asistencia solo de seis miembros y en su dictamen al ministro hacen no pocos reparos, todos los compatibles con su difícil situación. El nombramiento, pues, ha sido fundado en una proposición equívoca, hecha por un organismo tan poco estimado por el Sr. Burell, que se ha apresurado a suprimirlo.

Más contundente fue el profesor Ballesteros, para quien la decisión constituía un nuevo caso de «analfabetismo ministerial», pues su promotor daba por supuesto que «un señor [*sic*] sin más títulos que una labor periodística de párrafos rotundos y sonoros, con un caudal de liviana y poco costosa *erudición*, sin base científica en ninguna rama del humano saber, puede disponer a su antojo de las enseñanzas del primer centro docente de España». Andrés Ovejero, que como sabemos había votado a favor de la condesa, optó por la concisión: le parecía muy bien el nombramiento y muy mal el procedimiento.⁷¹ A lo que Burell bien podría haber argumentado: si el procedimiento hubiese sido otro, el nombramiento no hubiese sido este.

El decano, Elías Tormo, que también era senador, se sintió obligado a defender en la Cámara Alta tanto a doña Emilia como a la Facultad de Filosofía y Letras. Los méritos literarios de la escritora estaban todos prestos a aplaudirlos, y la Facultad se limitó en su dictamen —cuya publicación reclamaba, como se había hecho en casos similares— a especificar los conocimientos filológicos que se precisaban para impartir la materia —y a dar por supuesto que la candidata carecía de ellos, aunque esto último fue omitido por el senador y decano. Sea como fuere, todos estaban encantados con la nueva catedrática, que precisamente ese mismo día, 24 de mayo, a las doce y media, había tomado posesión de su cargo, recibiendo el aplauso de los alumnos que se cruzaron con ella en el claustro.⁷² Tres días más tarde, el ministro Burell, ausente en la anterior sesión del Senado, anunció que se publicarían los dictámenes

⁷¹ Las declaraciones de los tres profesores aparecen recogidas, bajo el título de «La Cátedra de Literaturas neo-latinas modernas», en *España*, 66, 11 de mayo de 1916.

⁷² *Diario de las sesiones de Cortes. Senado*, 24 de mayo de 1916, 68-69. El profesor Tormo aludió a que existía un precedente de mujer-catedrática en su Facultad, aunque la cátedra había tenido carácter honorario, el de la Condesa de Guadalcazar, cuyo retrato figuraba en el decanato.

de la Facultad y la Academia, al tiempo que procuraba velar las reservas implícitas manifestadas por una y otra institución acerca de la idoneidad de la condesa para desempeñar la cátedra en cuestión.⁷³

De modo que nuestra protagonista unió una nueva dedicación a las que ya tenía. En días alternos, debía apurar la comida para ejercer como catedrática a eso de las cuatro de la tarde. En opinión de una de sus biógrafas, Carmen Bravo-Villasante, el desempeño de este cargo constituía la «suprema aspiración de la maestra que ejerció un magisterio divulgador durante más de cuarenta años».⁷⁴

Los alumnos no abundaban. Inicialmente parece que había unos seis, que se fueron reduciendo hasta llegar a dos. A veces no asistía ninguno, y la condesa se veía obligada a regresar a casa por falta de clientela. Para evitar esta «vergüenza nacional», un viejecito decidió convertirse en oyente asiduo de doña Emilia, pero el viejecito enfermó o falleció.⁷⁵

Uno de sus alumnos fue Pedro Sainz Rodríguez, futuro ministro de Educación del dictador Francisco Franco, que describía así la concurrencia y las clases, de las que decía guardar muy buen recuerdo:

Doña Emilia tuvo que pasar por la preocupación de que, siendo profesora catedrático o catedrática —como se discutió mucho entonces en los periódicos— de literaturas neolatinas, no tenía alumnos; era un catedrático sin alumnos. Esto se remediaba porque las conferencias, que recuerdo eran alternas, debido a la personalidad de doña Emilia, tenían un público ajeno a la universidad. Ella, para asegurarse de todas maneras una concurrencia y no tener que cerrar la cátedra por absoluta falta de oyentes, invitaba a un buen número de muchachas y señoritas de la buena sociedad, amigas suyas; de manera que la cátedra de doña Emilia, hasta que yo llegué, fue una cátedra extrauniversitaria; no había ni un alumno matriculado oficialmente. Por eso, cuando le comentaron que en aquel curso contaba con un alumno oficial, su alegría y asombro no tuvieron límites y me acogió en palmitas, como algo caído del cielo.

⁷³ *Diario de las sesiones de Cortes. Senado*, 27 de mayo de 1916, 114-115.

⁷⁴ Bravo-Villasante, *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*, 279.

⁷⁵ Bravo-Villasante, *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*, 297-298.

Recuerdo muy bien las clases de doña Emilia. No hablaba; llevaba unas notas muy largas y abundantes que leía, diciendo algunas frases para enlazar las notas entre sí; en realidad era una clase de lectura más que una clase hablada; trataba de literatura francesa y seguía fundamentalmente el manual de Brunetière.⁷⁶

Que la cátedra careciese de alumnos parecía ser un problema de especial relieve, pues mereció la atención tanto del Senado como del Congreso. En sesión celebrada el 6 de abril de 1918, Santiago Mataix y Soler, senador por Zamora, tomó la palabra para reflexionar sobre los problemas de las universidades españolas. Había, por ejemplo, profesores competentísimos que no tenían ni un alumno a quien aleccionar. «Todos nos hemos entusiasmado con el nombramiento de la eximia literata doña Emilia Pardo Bazán para una cátedra en la Universidad Central», añadió el senador. Al ser interrumpido por el vicepresidente, solicitó que se le dejase hablar, por no tener el Senado mejor cosa de la que tratar, y continuó en el uso de la palabra: «La Condesa de Pardo Bazán tiene en su clase una sola alumna, ningún alumno, y además esta alumna es su pariente. (Risas) En cambio, hay cátedras, sobre todo en el preparatorio de la carrera de Medicina, que tienen 600 alumnos con un solo profesor». Seguidamente se centró en el núcleo de su intervención, consistente en denunciar la falta de rigor de la universidad española, particularmente evidente en la Universidad de Murcia, de reciente creación, pero que ya era la segunda España por el número de alumnos, la primera en matrícula libre (88%) y la última atendiendo al

⁷⁶ Quesada Novás, «Una meta alcanzada», 74. Es poco probable que la catedrática se hubiese limitado a leer y a glosar lo escrito por otros autores, ya que era una buena conocedora de la literatura francesa. En 1891 publicó *La cuestión palpitante*, y más adelante otros tres tomos de crítica a las letras de Francia: *La literatura francesa moderna. El Romanticismo* (Madrid: V. Prieto y Cía, 1911), *La literatura francesa moderna. La Transición* (Madrid: V. Prieto y Cía, 1911) y *La literatura francesa moderna. El Naturalismo* (Madrid: Renacimiento, [1911]). Tenía proyectado publicar un cuarto tomo, sobre la «Decadencia», que no llegó a completar (John W. Kronik, «Entre la ética y la estética: Pardo Bazán ante el decadentismo francés», en *Estudios sobre Los pazos de Ulloa*, coord. Marina Mayoral (Madrid: Ediciones Cátedra-Ministerio de Cultura, 1989), 163-174). Una selección de sus lecciones universitarias —algunas conservadas en el Archivo de la Real Academia Galega— fueron objeto de una edición póstuma, realizada por Luis Araujo-Costa, bajo el título de *El lirismo en la poesía francesa* (Madrid: Puello, 1923). Su compilador comenta en el prólogo que la escritora «entregose por completo a la labor de cátedra; descuidó su obra personal; no produjo ya novelas, ni libros de crítica, ni tuvo tiempo que consagrar a sus estudios comenzados sobre Hernán Cortés y la conquista de Méjico. El profesor venció en ella al literato». Este libro será reseñado por Melchor Fernández Almagro, que también se hacía eco del entusiasmo con el que doña Emilia desempeñó la cátedra: «El lirismo en la poesía francesa. Un libro póstumo de la Condesa de Pardo Bazán», *La Época*, 3 de marzo de 1923.

porcentaje de suspensos (9%, frente a una media del 15%). Citó el caso de un alumno —Juan Vitórica y Casuso era su nombre— que había conseguido aprobar 16 asignaturas en una misma convocatoria, lo que era mucho aprobar para una sola vez. Así las cosas, podría parecer que «la penalidad va rondando los Tribunales de exámenes, ya que se rebasan los procedimientos del compadrazgo político».⁷⁷

En el Congreso, la alusión se produjo en el curso de una intervención del ministro Santiago Alba sobre un decreto que trataba acerca de los profesores universitarios jubilados, a los que se proponía reconocer el derecho a percibir el importe de las matrículas de los alumnos que desearan continuar con ellos sus estudios e investigaciones. En España se procedería como en otros países, cuyas enseñanzas estaban «santificadas, no por la autoridad de la “Gaceta”, ni por el mandato del Gobierno, sino por el concurso de la opinión del país y por la asistencia voluntaria de los que toman por profesor a quien consideran más digno de otorgarle su confianza». En ese momento, el diputado Pío Zabala interrumpió al ministro: «La señora Pardo Bazán no tiene ni un solo alumno». Otro diputado, Tomás Elorrieta, advirtió que la materia explicada por la escritora tenía carácter voluntario, y el propio ministro hizo saber que en España había unas 100 cátedras con menos de seis alumnos. Zabala, por su parte, intentó explicar el sentido de su interrupción con otra: «¡si la fuerza del argumento es que, siendo una escritora insigne, una maestra eminente, no tenga alumnos!»⁷⁸ Pero dado que no consiguió explicarse debidamente, retomó el asunto en la siguiente sesión, como cuestión previa a su intervención, centrada en criticar los generosos fondos destinados por el Estado a financiar organismos que eran «obra del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza», de los que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas constituía un ejemplo paradigmático. Estas fueron sus palabras:

Cuando ayer tuve la impertinencia de interrumpir a S. S. (por lo que le pido mil perdones) diciéndole que una ilustre profesora de la Universidad Central no tiene alumnos en su cátedra, no pretendí causar la menor molestia a la persona a que aludía, sino que, por el contrario, aspiraba a que quedara patentizada esta

⁷⁷ *Diario de las sesiones de Cortes. Senado*, 6 de abril de 1918, 75.

⁷⁸ *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 13 de mayo de 1918, 1020.

triste realidad: la de que el espíritu de la masa escolar no está preparado para sentir intensamente la vocación científica; realidad que confirma el hecho de que mientras la eminente escritora doña Emilia Pardo Bazán reúne en torno a su figura prestigiosa tantos y tantos oyentes y admiradores en la cátedra del Ateneo, no tiene el mismo éxito en la Universidad a la cual pertenece, en la Universidad en pro de la cual ha consagrado su amor y su entusiasmo como el primero, y en la que vive también quien os habla, en relación de compañerismo cordialísimo con la eminente profesora, recibiendo de tal amistad con el más señalado honor la más legítima satisfacción. (Bien)⁷⁹

En una de sus últimas entrevistas, el periodista le pidió a doña Emilia, un tanto decaída y resfriada, que le contase algo sobre su cátedra: «Dígame algo...». A lo que la interpelada respondió: «Pues que... ya casi no soy catedrático. No voy a ir... No va nadie a clase. Ni se matriculan siquiera... La daré en el Ateneo o en otro sitio donde vaya público...». Triste respuesta, que su hija intentó mitigar, al igual que había hecho Pío Zabala en el Congreso: «!No van a las [clases] que tienen obligación!... Los estudiantes no van a clase nunca».⁸⁰

En el homenaje que se le tributó en 1922, organizado por una comisión presidida por la duquesa de Alba y que contó con la presencia de «todo el Madrid de las grandes solemnidades», reyes incluidos, el profesor Adolfo Bonilla Sanmartín habló del «brevísimo» desempeño de la cátedra

⁷⁹ *Diario de las sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 14 de mayo de 1918, 1044-1045.

⁸⁰ Entrevista citada por Acosta, *Emilia Pardo Bazán*, 567. La propia doña Emilia era plenamente consciente del escaso afán de saber que por lo general tenían los universitarios españoles, así como de la escasa calidad de la enseñanza que se les ofrecía. En una conferencia pronunciada en París en 1899 trazaba el siguiente cuadro de la enseñanza universitaria: «Tenemos bastantes Universidades, demasiadas quizá, pero ya no se estudia por lo serio ni existe la fraternidad escolar antigua: la juventud aspira a graduarse y licenciarse de prisa y corriendo, y sepa o no sepa las asignaturas; los estudiantes libres peregrinan de ciudad en ciudad en busca de profesores renombrados por su indulgencia; los de enseñanza oficial se pasan el año pidiendo vacaciones y *puntos*; todo sirve de pretexto para no asistir a clase; la Navidad cierra durante un mes las aulas. Los métodos de enseñanza son inestables, atrasados y defectuosos; no se aprende más que por libros, sobre cuya calidad habría mucho que decir; ya no se cultivan las humanidades, ya no hay latinistas y todavía no hay ciencia experimental: en la enseñanza, como en todo, España ha perdido las adquisiciones del tiempo viejo y rechazado las del nuevo. Bien sé que podrían citarse excepciones honrosas y hasta gloriosas: acude a mis labios el nombre de Ramón y Cajal: pero la excepción, en nuestra raza, donde el individuo superior apenas influye sobre la colectividad, no sirve más que para confirmar la regla». *La España de ayer y la de hoy. (Conferencia de París)* (Madrid: Administración de Obras de Emilia Pardo Bazán, 1899), 83-84.

por parte de la escritora. Sus palabras resultan un tanto sorprendentes, atendiendo a la naturaleza y solemnidad del acto. Después de resaltar las «condiciones insuperables para la enseñanza» de la homenajeadada, lamentó que no hubiesen sido más fructíferas debido a la falta de alumnos, pero también de un «local apropiado», lo que la obligó a trasladar las clases al Ateneo.⁸¹

Parece, pues, que ni el profesorado ni el alumnado de la Universidad Central se esmeraron en su acogida a la primera catedrática española. Es lo menos que se puede decir. En todo caso, con estudiantes o sin ellos, la cátedra estaba llamada a figurar en los anales de la historia. La condesa lo sabía, y seguramente era ese su mejor consuelo.

CONSIDERACIONES FINALES

Aun tratándose de una mujer singular y disfrutando de un estatus privilegiado, la vida y la obra de Emilia Pardo Bazán evidencian las limitaciones y los problemas a los que se enfrentaron las mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX para incorporarse al sistema escolar y al ejercicio de las profesiones, pero también los logros alcanzados en uno y otro escenario, por modestos e incipientes que fuesen.

Frente a un modelo educativo que relativizaba a las mujeres, reduciéndolas a la condición de hijas, esposas y madres, doña Emilia reclamó que fuesen consideradas como seres humanos portadores de un proyecto vital autónomo, o lo que es igual, con sentido en sí mismo y al margen de los hombres. Tal fue la propuesta por ella presentada en el Congreso Pedagógico de 1892, que generó un importante rechazo. Por lo demás, su reivindicación de un acceso igualitario y compartido de uno y otro sexo al sistema educativo —esa obsesión por la mezcla que tanto enojaba a Clarín— no mereció la aprobación de los congresistas, que optaron por la creación de centros específicos para las mujeres. Tampoco aceptaron el derecho de estas al desempeño de todas las profesiones, restringiendo el abanico de posibilidades a aquellas para las que se consideraban más aptas.

Una de ellas era la enseñanza, aunque solamente en el nivel infantil —escuelas de párvulos en la terminología de la época— y primario.

⁸¹ *La Acción y La Época*, 12 de junio de 1922.

El acceso al profesorado universitario suscitó, por el contrario, fuertes resistencias, que padeció nuestra protagonista en primera persona. Consiguió vencerlas contando con el apoyo de hombres que, como Julio Burrell, apostaban por una cierta emancipación y un cierto reconocimiento de los derechos de las mujeres. Se convirtió así en pionera en el ámbito de la docencia universitaria, como también lo había sido en otros. ■

Nota sobre el autor

NARCISO DE GABRIEL es profesor de Historia de la Educación en la Universidad de A Coruña. Sus libros más recientes son *Escolantes e escolas de ferrado* (Vigo: Xerais, 2001); *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX* (A Coruña: Servizo de Publicacións da UDC, 2006); *Elisa e Marcela. Alén dos homes* (Vigo: Nigra-Trea, 2008; en castellano, Barcelona: Libros del Silencio, 2010) y *25 anos de UDC: A universidade na Coruña e Ferrol* (A Coruña, Servizo de Publicacións da UDC, 2015). Ha publicado artículos en revistas como *Historia de la Educación*, *Historia y Memoria de la Educación*, *History of Education*, *Paedagogica Historica*, *Revista de Educación*, *Ricerche Pedagogiche*, *Revista Galega de Educación* or *Eduga*. *Revista Galega do Ensino*. En la actualidad dirige *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.

Referencias

- ACOSTA, Eva. *Emilia Pardo Bazán. La luz en la batalla*. Barcelona: Lumen, 2007.
- ALBERDI, Inés. *Emilia Pardo Bazán*. Madrid: EILA Editores, 2013.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar. «Bertha Wilhelmi y su defensa de la aptitud de la mujer para todas las profesiones». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 5, no. 1 (1998): 191-217.
- *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Barcelona: Síntesis, 2001.
- «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* 17, no. 2 (2010): 223-254.
- BATANAZ PALOMARES, Luis. *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba, 1982.

- BRAVO-VILLASANTE, Carmen. *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*. Madrid: Magisterio Español, 1973.
- CAPEL Martínez, Rosa María. «La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos pedagógicos del siglo XIX». En *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, editado por M.^a Ángeles Duran y Rosa M.^a Capel, 109-145. Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.
- COBO, Rosa. *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra, 1995.
- COOK, Teresa A. «Emilia Pardo Bazán y la educación como elemento primordial en la liberación de la mujer». *Hispania* 60, no. 2 (1977): 259-265.
- EZAMA GIL, Ángeles. «La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán». *Moenia* 18 (2012): 417-437.
- FAUS, Pilar. *Emilia Pardo Bazán. Su época, su vida, su obra*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2003.
- FERNÁNDEZ POZA, Milagros. «El debate educativo de finales del ochocientos y el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. extraordinario (2007): 71-82.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo. *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea, 1996.
- «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 26 (2007): 395-435.
- «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España». *Arnal. Revista de Historia de las Mujeres* 17, no. 2 (2010): 255-297.
- GABRIEL, Narciso de. *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1990.
- «A educación das mulleres no século XIX: exclusión, dependencia e autonomía». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 17 (2013): 7-35.
- «The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940)». *History of Education* 43, no. 3 (2014): 334-354.
- Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación, 1979.
- KRONIC, John W. «Entre la ética y la estética: Pardo Bazán ante el decadentismo francés». En *Estudios sobre Los pazos de Ulloa*, editado por Marina Mayoral, 163-174. Madrid: Ediciones Cátedra-Ministerio de Cultura, 1989.
- MANDADO GUTIÉRREZ, Ramón Emilio, Juana SÁNCHEZ-GEY VENEGAS y Benito MARDARIAGA DE LA CAMPA. *La Institución Libre de Enseñanza y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Bosquejo histórico de la educación española del siglo XIX*. Santander: UIMP, 2011.
- MAYORAL, Marina. «Estudio introductorio» a *La educación del hombre y de la mujer. La dama joven. Memorias de un solterón de Emilia Pardo Bazán*, 11-80. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións, 2006.

- PARDO BAZÁN, Emilia. *La mujer española y otros escritos*. Madrid: Cátedra, 1999. (ed. Guadalupe Gómez-Ferrer).
- *La obra periodística completa en «La Nación» de Buenos Aires (1879-1921)*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña, 1999.
- PENAS, Ermitas. *Clarín, crítico de Emilia Pardo Bazán*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2003.
- «Giner de los Ríos en la formación de Emilia Pardo Bazán: a propósito de un epistolario». *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán* 2 (2004): 103-129.
- QUESADA NOVÁS, Ángeles. «Una meta alcanzada: La cátedra universitaria de Emilia Pardo Bazán». *La Tribuna. Cadernos de Estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán* 4 (2006): 43-82.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o De la Educación*. Barcelona: Fontanella, 1973. (1.^a ed. 1762).
- VARELA, José Luis. «E. Pardo Bazán: epistolario a Giner de los Ríos». *Boletín de la Real Academia de la Historia* CXCVIII, cuadernos II y III (2001): 327-390 y 439-506.
- VARELA, Julia. *El nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta, 1997.
- VÁZQUEZ RAMIL, Raquel. *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, 2012.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid: Cátedra, 1994 (1.^a ed. 1792).

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS FILIPINAS ESPAÑOLAS A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO: NEGOCIO, CENSURA Y CONTROL SOCIAL*

*Textbooks and the teaching of history in the Spanish Philippines:
business, censorship and social control*

Juan Antonio Inarejos Muñoz^º

Fecha de recepción: 02/10/201 • Fecha de aceptación: 25/01/2018

Resumen. El contenido y enfoque de las asignaturas de historia recogidas en la reforma de la Instrucción Primaria de Filipinas de 1863 fueron concebidas por las autoridades coloniales como un efectivo mecanismo de control social. Por eso los libros de texto destinados a la enseñanza primaria y secundaria estuvieron sometidos al férreo control y a la censura de los religiosos que controlaron la educación colonial. Pero esta reforma educativa también abrió enormes horizontes de enriquecimiento económico a través del negocio de la venta de los libros de texto destinados a las instituciones educativas filipinas encuadrados en la tradición historiográfica liberal conservadora. Finalmente, durante el tramo finisecular, cuando arreciaron las protestas contra el dominio peninsular en el archipiélago, las autoridades coloniales apoyaron la distribución como manuales escolares de una serie de obras de carácter patriótico que ensalzaron la obra colonizadora de la metrópoli.

Palabras clave: Historia; Educación; Enseñanza de la historia; Libros de texto; Filipinas

Abstract. *The content and focus of the history subjects contemplated in the reform of the Primary Instruction of the Philippines of 1863 were conceived by the colonial authorities as an effective mechanism of social*

* Trabajo realizado en el marco del proyecto nacional de investigación financiado por el MINECO titulado «Replanteamiento de la política colonial española en el siglo XIX: la modernización de Filipinas, 1868-1898» (HAR2015-66511-P).

^º Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y la Literatura. Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Avenida de la Universidad s/n, 10003

control. That is why textbooks destined for primary and secondary education were subject to the tight control and censorship of the religious authorities in charge of colonial education. But this educational reform also opened enormous horizons of economic enrichment through the business of selling textbooks intended for Philippine educational institutions in the framework of the conservative liberal historiographical tradition. Finally, during the final years of the century, when the protests against peninsular domination in the archipelago increased, the colonial authorities supported the distribution in the form of school manuals of a series of markedly patriotic works that extolled the colonizing work of the metropolis.

Keywords: *History; Education; History Teaching; Textbooks; Philippines*

INTRODUCCIÓN

La aprobación del Decreto de Instrucción Primaria de Filipinas en diciembre de 1863, un apéndice colonial de la Ley de Instrucción Pública de 1857, marcó un importante hito en la evolución educativa del archipiélago asiático.¹ Por un lado sentó las bases del crecimiento exponencial que experimentaron la escolarización y la alfabetización de la población insular ampliando la inicial labor desarrollada por las escuelas parroquiales y las instituciones religiosas prácticamente desde los tiempos de la conquista.² Junto al énfasis en la espinosa cuestión del impulso del castellano, la normativa también recogió la meticulosa organización de los planes de estudio y de las asignaturas. Así ocurrió con las asignaturas de historia que cursaron los varones, Historia de

¹ Carlos Isabel, «El Plan de Instrucción Pública para Filipinas de 1863 y sus orígenes en la legislación educativa española», *Revista Filipina* 2, no. 1 (2014): 25-36. Consultado el 10 de junio de 2017. <http://revista.carayanpress.com>.

² Para ampliar los orígenes del sistema educativo colonial en Filipinas, véanse las clásicas obras de Camilo Osias, *Education in the Philippine Islands under the Spanish regime* (Manila: Philippine Education Company, 1917); Encarnación Alzona, *A history of education in the Philippines, 1565-1930* (Manila: Universidad de Filipinas, 1932); Evergisto Bazaco, *Escuelas normales y de enseñanza media en Filipinas* (Manila: Imprenta de la Universidad de Santo Tomas, 1953); Evergisto Bazaco, *History of Education in the Philippines* (Manila: Universidad de Santo Tomás, 1953); Frederick Fox, «Primary education in the Philippines, 1565-1863», *Philippine Studies* 13, no. 2 (1965): 207-231; Dalmacio Martín (ed.), *A century of education in the Philippines (1861-1961)* (Manila: Philippine Historical Association, 1980); Antonio M. Molina, «Filipinas», en *Historia de la Educación en España y en América. Volumen 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, coord. Buenaventura Delgado Criado (Madrid: Fundación Santa María, 1993), 508-513.

España e Historia de Filipinas, sustituidas por Trabajo industrial femenino en el caso de las niñas.³

El contenido y enfoque de estas asignaturas fueron concebidas por las autoridades coloniales como un efectivo mecanismo de control social y un potente instrumento nacionalizador. Por eso los libros de texto destinados a la enseñanza primaria y secundaria estuvieron sometidos al férreo control y a la censura de la todopoderosa Comisión de Instrucción Primaria de Filipinas dominada por los religiosos.⁴ En definitiva, las mismas autoridades que vieron con recelo el impulso del castellano como posible puerta de entrada de ideas anticlericales que pusieran en entredicho las extensos espacios de poder atesorados en la colonia asiática, enrocados frente a los intentos por modernizar y secularizar la enseñanza en el último tercio del siglo XIX impulsados por ministros como Segismundo Moret o Manuel Becerra.⁵

DE LA SELECCIÓN DE LOS MAESTROS AL CONTROL DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

El *Reglamento de la Escuela Normal de Maestros de Instrucción primaria de indígenas de las Islas Filipinas* recogió, entre los requisitos que debían reunir los aspirantes a maestro, «Haber observado buena conducta y acreditarlas con certificaciones del Jefe de la provincia y Cura párroco del pueblo de su naturaleza o domicilio».⁶ Unos informes de conducta similares a los requeridos a los aspirantes a ostentar el cargo de gobernadorcillo, a grandes rasgos asimilables a los alcaldes peninsulares. Alcaldes y maestros fueron un pilar decisivo de la dominación colonial, una trascendencia que se desprende del interés que prestaron las autoridades

³ El decreto, en Ministerio de Ultramar, *Real decreto estableciendo un plan de instrucción primaria para Filipinas* (Madrid: Imprenta Nacional, 1864), disponible en línea, URL: <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>

⁴ Al igual que ocurrió con el resto de publicaciones y la prensa insular: Juan Antonio Inarejos Muñoz, «La prensa decimonónica filipina: de la censura a soporte revolucionario», en *Redes de comunicación: la prensa en el mundo hispánico*, coord. Henriette Pratz (Berlín: Frank and Timme, 2016), 199-212.

⁵ Julia Celdrán Ruano, *Instituciones Hispanofilipinas del siglo XIX* (Madrid: MAPFRE, 1994); Manuel Sarkisyanz, *Rizal and Republican Spain and other Rizalist Essays* (Manila: National Historical Institute, 1995); y M.^a Dolores Elizalde Pérez-Grueso (ed.), *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina* (Barcelona: Bellaterra, 2009).

⁶ Ministerio de Ultramar, *Real decreto estableciendo un plan de instrucción primaria para Filipinas* (Madrid: Imprenta Nacional, 1864).

metropolitanas a la hora de seleccionarlos.⁷ Baste recordar la minuciosidad del sugerente informe presentado por el Gobernador Político-Militar de Abra del aspirante más votado en las elecciones de gobernadorcillo celebradas en el pueblo de Pilar el 8 de abril de 1895:

En la actualidad posee escasos bienes de fortuna en el pueblo, sin que tenga otros medios de vivir según antecedentes en este Gobierno que su profesión de maestro, incompatible con el cargo de gobernadorcillo. Sus antecedentes de carácter díscolo, así como su conducta política no le hacen recomendable a este Gobierno.⁸

La educación, además de ser un importante instrumento de poder, también abrió numerosas posibilidades de enriquecimiento económico a través del negocio de la elaboración y venta de los libros de texto destinados a las instituciones educativas filipinas.⁹ La aplicación del Decreto dio lugar a una cascada de solicitudes para lograr de las autoridades coloniales la autorización para introducir libros de texto de las distintas asignaturas en las escuelas insulares. En relación a la enseñanza de la historia, una de las primeras solicitudes fue elevada por Manuel Ibo Alfaro, autor de obras como *Resumen de la Historia de España* o *Compendio de Historia Universal*, para las que demandó el beneplácito para ser distribuidas en la colonia asiática. Como argumento a su favor alegó que ambas obras habían sido declaradas libros de texto en la metrópoli:

Que siguiendo V. E. la práctica de algunos capitanes generales de esas islas y considerando que dichas obras contienen todas

⁷ La elaboración de una prosopografía de los aspirantes seleccionados por las autoridades para el cargo de maestro, que desborda los objetivos de este artículo, es otra de las aristas que reclama nuevos estudios.

⁸ Serie Elecciones de Gobernadorcillos, provincia de Abra, legajo 4, rollo 6368, Philippine National Archives (PNA). Se ha consultado la copia de este archivo albergada en la biblioteca Tomás Navarro Tomás del Centro de Ciencias Sociales y Humanas del CSIC (Madrid). Para las sanciones de los maestros considerados díscolos por las autoridades, véanse los trabajos de Grace Lisa Y. Concepción, «The Filipino primary school teacher and the shaping of colonial society in 19th century Luzon», *International Journal of the Humanities* 9, no. 6 (2012): 233-244; y «Disciplinary Cases of Filipino Teachers in the Late 19th Century», *Social Science Diliman* 10, no. 1 (2014): 1-27.

⁹ El lucrativo negocio de la edición y distribución de manuales escolares en la colonia es otro de los asuntos que reclama nuevas investigaciones, apenas esbozado de forma tangencial en este artículo.

las condiciones necesarias para la enseñanza, pues en tres trienios han sido declaradas texto en Madrid por tres Consejos de Instrucción Pública, de diferentes colores políticos, se digne V. E. expedir un decreto en uso de sus atribuciones declarando texto para la 2.º enseñanza en esas islas las dos citadas Historia Universal y de España.¹⁰

En su exposición, Manuel Ibo Alfaro subrayó el distinto color político de las administraciones que previamente habían autorizado la distribución de sus obras en la península. La solicitud fue elevada el 26 de noviembre, pocos meses después de que el progresista Carlos María de la Torre accediese al cargo de Gobernador General de Filipinas,¹¹ cuyo mandato estuvo marcado por un mayor aperturismo y por sus intentos de aplicar las reformas impulsadas por las nuevas autoridades peninsulares. Los distintos colores políticos a los que hizo referencia Manuel Ibo Alfaro en su solicitud se referían a los partidos políticos «respetables» que ostentaron el poder durante el segundo tramo del reinado isabelino. Durante esta etapa este periodista, profesor, escritor y editor publicó una parte importante de sus obras, entre ellas las sometidas a aprobación por las autoridades insulares, escritos que alcanzaron un notable éxito editorial a tenor de las numerosas ediciones publicadas durante la segunda mitad del siglo XIX.¹² No obstante, dentro del abanico del liberalismo conservador destacó por su estrecha vinculación con O'Donnell y la Unión Liberal, como demuestran sus opúsculos *La corona de laurel. Colección de biografías de los generales que han tomado parte en la gloriosa campaña de África* (1860), y *Apuntes para la historia de D. Leopoldo O'Donnell* (1867; 2.ª ed. 1868), una semblanza hagiográfica del militar unionista que precisamente había hecho especial hincapié en la necesidad de impulsar la enseñanza del castellano en Filipinas durante la gestación del Decreto

¹⁰ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1746, PNA. La solicitud fue elevada el 29 de noviembre de 1869.

¹¹ Antonio Caulín Martínez, «El mandato de Carlos María de la Torre (1869-1871): apoyo y oposición al primer gobernador enviado por la Gloriosa», en *El Lejano Oriente Español: Filipinas (siglo XIX)* (Sevilla: Cátedra General Castaños, 1997), 355-366.

¹² Sobre la dilatada producción literaria de Manuel Ibo Alfaro, véase Inmaculada Benito Argáiz, «Una aclaración necesaria en la bibliografía del escritor ceriverano Manuel Ibo Alfaro (1828-1885)», *Berceo* 132 (1997): 7-28, y Julián Tomás Bravo (ed. lit.), *Cuentos tradicionales y fantásticos: narrativa menor, artículos periodísticos, ensayos históricos y relatos breves de Manuel Ibo Alfaro* (Logroño: Universidad de La Rioja, 2000).

de Instrucción Primaria de 1863.¹³ En suma, el Duque de Tetuán había concebido estimular la enseñanza del castellano en la colonia como un arbotante más de su impulso al proceso nacionalizador que tuvo en las intervenciones coloniales una de sus principales espoletas:

En consecuencia, la Reina (q. D. g.) ha tenido a bien disponer recomiende a V. E. como de su Real orden lo verifico, que emplee todo el lleno de la Autoridad de que como Gobernador y Vice-Patrono está revestido para hacer que los curas, que en parte están encargados de la enseñanza primaria, consagren desde luego y muy especialmente su celo a difundir el conocimiento del idioma castellano, vigilando por todos los medios posibles para que así lo verifique, sin perjuicio de proponer al Gobierno todo lo que pueda ser conducente al logro de tan interesante objeto.¹⁴

La solicitud elevada por Manuel Ibo Alfaro consiguió pasar los tortuosos trámites y cribas de los distintos eslabones de poder. Inicialmente dirigida al Gobernador General, de esta autoridad pasó a la Comisión permanente de Censura, que aprobó su publicación y «circulación por el país» el 23 de marzo de 1870.¹⁵ Posteriormente fue remitida a la Universidad de Santo Tomás, cuyo Rector Domingo Treserra otorgó su beneplácito el 9 de mayo de 1870, aunque pidió que se compaginase con el texto en uso en ese momento, el *Manual de Historia Universal* de Alejandro Gómez Ranera. Ibo Alfaro también demandó que sus obras fuesen declaradas libros de texto, extremo que motivó que sus escritos tuviesen que pasar el filtro de la Comisión Superior de Instrucción Primaria, órgano que las aprobó el 9 de septiembre de 1870 después de contar con el informe del Director de la Escuela Normal. Finalmente, casi un año y medio

¹³ Sobre las dificultades de implantar el castellano en Filipinas, véanse los trabajos de Vicente L. Rafael, *Contracting Colonialism: Translation and Christian Conversion in Tagalog Society Under Early Spanish Rule* (Durham: Duke University Press, 1993), y *The Promise of the Foreign: Nationalism and the Technics of Translation in the Spanish Philippines* (London/Durham: Duke University Press, 2005), así como de John David Blanco, *Frontier Constitutions. Christianity and Colonial Empire in the Nineteenth-Century Philippines* (Berkeley: University of California Press, 2009).

¹⁴ Vicente Barrantes, *La instrucción primaria en Filipinas, desde 1596 hasta 1868* (Madrid: Imprenta La Iberia, 1869), 106; disponible en línea, URL: <https://books.google.com>. El aliento insuflado al proceso nacionalizador durante los gobiernos unionistas, en Juan Antonio Inarejos Muñoz, *Intervenciones coloniales y nacionalismo español. La política exterior de la Unión Liberal y sus vínculos con la Francia de Napoleón III (1854-1868)* (Madrid: Sílex, 2010).

¹⁵ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1746, PNA.

más tarde, el 19 de enero de 1871, el Gobernador La Torre firmó la autorización para que fuese publicada en la *Gaceta de Manila* y se informase a las distintas autoridades.¹⁶

Desde el punto de vista historiográfico, las obras de Manuel Ibo Alfaro pueden encuadrarse en la tradición liberal conservadora decimonónica encabezada por Modesto Lafuente.¹⁷ El inicio de la introducción de su *Compendio de la Historia de España* resultó sintomático: «P. ¿Qué es la historia de España?—R. La narración de los sucesos ocurridos en España desde la más remota antigüedad hasta nuestros días; cuyos sucesos son tenidos por verdaderos».¹⁸ En suma, una visión que interpretaba el pasado en clave nacional y situaba la existencia de España desde la noche de los tiempos,¹⁹ donde los pueblos prerromanos ya eran considerados como españoles: «P. Esplicarme (sic) las guerras de Viriato.—R. El Pretor Sergio Sulpicio Galva mató de la manera más indigna 9.000 españoles; entre algunos que lograron huir de esta traición se encontraba Viriato».²⁰ Dentro de esta interpretación, la religión católica pasó a ser uno de sus principales arbotantes: «P. ¿Es útil el estudio de la historia?—R. Mucho; porque tanto el hombre en particular como las naciones en general, ven en ella el abismo en que se precipitaron los pueblos antiguos siempre que abandonaron el sendero de la verdadera religión».²¹ No resulta ca-

¹⁶ Al Director de la Escuela Normal, a la Comisión Superior, al Rector de la Universidad de Santo Tomás, al Provincial de San Agustín, al Provincial de San Francisco, al Provincial de Santo Domingo, al Superior de la Compañía de Jesús y al Gobierno Civil de la provincia de Manila.

¹⁷ Modesto Lafuente, *Historia General de España desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Discurso preliminar* (Pamplona: Ugoiti, 1850-1858), edición de Juan Sisinio Pérez Garzón, 2002.

¹⁸ Manuel Ibo Alfaro, *Compendio de la Historia de España* (Madrid: Establecimiento tipográfico de M. P. Montoya y Comp., 1863), ed. 1884, disponible en Biblioteca Virtual de La Rioja, consultado el 13-7-2017, URL: <http://www.bibliotecavirtual.larioja.org/>. La cita textual corresponde al resumen de esta obra, que no supone una variación cualitativa de la anterior; Manuel Ibo Alfaro, *Resumen de la Historia de España* (Madrid: Establecimiento tipográfico de los Sres. Martínez y Bogo, 1863), VII, disponible en Biblioteca Digital Hispánica, consultado el 13-7-2017, URL: <http://www.bne.es/>.

¹⁹ Sobre los inicios de la historiografía nacionalista isabelina, véase Paloma Cirujano Marín, Juan Sisinio Pérez Garzón y Teresa Elorriaga Planes, *Historiografía y nacionalismo español (1843-1868)* (Madrid: CSIC, 1985).

²⁰ Manuel Ibo Alfaro, *Resumen de la Historia de España* (Madrid: Establecimiento tipográfico de los Sres. Martínez y Bogo, 1863), 14. En Biblioteca Digital Hispánica, consultado el 13-7-2017, URL: <http://www.bne.es/>.

²¹ Manuel Ibo Alfaro, *Resumen de la Historia de España* (Madrid: Establecimiento tipográfico de los Sres. Martínez y Bogo, 1863), VIII. En Biblioteca Digital Hispánica, consultado el 13-7-2017, URL: <http://www.bne.es/>.

sual que considerase «la espulsión (sic) de los árabes de España en el siglo xv» el acontecimiento que hace de gozne entre la Edad Media y la Edad Moderna. Desde el punto de vista de los protagonistas del pasado, la sucesión de reinados ocupa un lugar preeminente entre sus contenidos: «P. ¿Cuántos y cuáles fueron los reyes godos?—R. Treinta y tres, a saber: Ataulfo, Sigerico, [...]». ²² Junto a epopeyas como el descubrimiento del Nuevo Mundo o de Filipinas, entre los acontecimientos más reseñados destacan las batallas y conquistas, particularmente aquellas libradas contra los musulmanes como la de las Navas de Tolosa, el sitio de Tarifa, la toma de Granada, Lepanto o la Guerra de África de la Unión Liberal, con la que finaliza la primera edición de la obra. ²³ En suma, únicamente aparece una testimonial referencia al descubrimiento de Filipinas en un manual que focaliza su atención en el devenir histórico metropolitano. Por su parte, el *Compendio de Historia Universal* estuvo marcado por su marcado carácter eurocéntrico sin referencias a la colonización del archipiélago asiático. ²⁴

Unos años después de la aprobación de los manuales de Ibo Alfaro se elevó una propuesta para sustituirlos por las obras tituladas *Lecciones de historia universal* y *Nociones de historia universal* elaboradas por Manuel de Góngora y Martínez. Estas obras fueron enviadas al Catedrático de Historia de segunda enseñanza de la Universidad de Santo Tomás, a quien ambas le parecieron «de verdadero mérito por su imparcialidad, corrección de estilo, exquisita crítica y muy particularmente por sus ideas sanísimas y su religiosidad». ²⁵ Pese a su favorable consideración, también admitió que no aportaban sustanciales ventajas para sustituir a las existentes. En su opinión, la primera de ellas era demasiado extensa para el periodo de tiempo tan corto de que se disponía para impartir esta

²² Manuel Ibo Alfaro, *Resumen de la Historia de España*, 19.

²³ En las siguientes ediciones de esta obra, incluso posteriores a la muerte de su autor, se ampliaron las fechas del manual hasta los primeros años del siglo xx sin incorporar innovaciones cualitativas.

²⁴ Manuel Ibo Alfaro, *Compendio de la Historia Universal* (Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.ª, 1891) 6.ª ed. Disponible en Biblioteca Virtual de La Rioja, consultado el 1-7-2017, URL: <http://www.bibliotecavirtual.larioja.org/>. Los últimos temas que se abordan en este manual hacen referencia a la Revolución francesa y al nacimiento de algunos estados europeos. La postrera y séptima edición de 1912 incorpora unos epígrafes narrando la emancipación de las colonias continentales americanas durante el primer tercio del siglo xix; disponible en Biblioteca Digital Hispánica, consultado el 14-7-2017, URL: <http://www.bne.es/>.

²⁵ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA.

asignatura, mientras que la segunda no tenía un pequeño tratado de Historia de España, como sí tenía la de Ibo Alfaro. Finalmente, el religioso aportó otra razón de peso a favor de las obras ya en uso: «que como esta viene sirviendo de texto hace tantos años, los estudiantes pobres, que no son pocos, pueden adquirírsela de valde o a bajo precio».²⁶ Una vez conocido el dictamen de Fray Pedro Pérez, el Negociado de la Dirección General de Administración Civil pidió su opinión a la Comisión Superior de Instrucción Primaria. Esta instancia ratificó la opinión aportada por el primer religioso, lo que motivó que el Gobernador General desestimase la petición de Góngora para que sus obras fuesen declaradas libros de texto.

Al peso del argumento económico también habría que añadir las dificultades que tenían las librerías filipinas para proveerse de algunos libros de texto, particularmente los novedosos, según comunicó a las autoridades coloniales el Vicerrector del Ateneo Municipal de segunda enseñanza en 1877:

Siendo mi deber llamar la Superior atención sobre las dificultades que se encuentra aquí en concretarse a los autores señalados por el Gobierno; por no encontrarse las más de las veces en las librerías: por cuya razón ha sucedido estar señalada una obra oficial para un curso académico y tener que permitir a los discípulos comprar otras, por no serles posible proporcionarse la designada: otras veces sabiendo que para una asignatura no se encuentra en las librerías —los libros que el alumno debe llevarse—, han sido señaladas por necesidad otras que se encontraban aquí. Para obviar estas dificultades varios años se ha pasado con tiempo a las librerías nota de los libros que habían de servir en el curso académico que había de comenzar; y no siempre ha producido este efecto. Otros los ha traído el establecimiento por su cuenta, suponiendo no pocas dificultades.²⁷

Para la segunda de las asignaturas recogidas en la legislación educativa, la de Historia de Filipinas, fueron aprobados libros de texto elaborados por los jesuitas que dirigían la Escuela Normal tras su vuelta al ar-

²⁶ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA.

²⁷ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA.

chipiélago.²⁸ En 1877 el Procurador general de la Compañía de Jesús de Filipinas, Luis Tello, solicitó que fuesen declarados libros de texto para las escuelas de primera y segunda enseñanza los compendios titulados *Historia de Filipinas en preguntas y respuestas para los niños de las escuelas de primera enseñanza* e *Historia de Filipinas para los niños más adelantados*, del jesuita Francisco Martín Luengo. La publicación de ambas obras ya había sido autorizada por la Junta de Censura.²⁹ No obstante, para que fuesen declaradas manuales escolares debían contar también con la aquiescencia del Rector de la Universidad de Santo Tomás, quien afirmó: «las repetidas obritas vienen a llenar un vacío que se observa en las obras de texto de 2.^a enseñanza, por cuya razón deben ser consideradas como oportunas y sumamente útiles para la instrucción en estas islas».³⁰ La Dirección General de Administración Civil también otorgó su beneplácito en 1877 hasta su ratificación formal por la Comisión Superior de Instrucción Primaria un año más tarde.

Desde el punto de vista pedagógico, la didáctica de la historia desplegada en clase estuvo marcada por su rigidez, el predominio de la memorización de datos y fechas y la hegemonía del libro de texto auxiliado por algún cuadro sinóptico:

Para este estudio bastarán algunos compendios metódicos de Historia, que el diestro Maestro acomodará á la comprensión de sus discípulos, aclarando ó ampliando lo que fuere conveniente: ayudarán á este estudio los cuadros sinópticos, que presentan en conjunto los hechos que han de estudiarse, así como el estudio de la Cronología y de la Geografía, que son como los ojos de la Historia. Para facilitar también dicho estudio servirá una buena colección de láminas, al modo que se usa en el estudio de la Historia sagrada.³¹

²⁸ Roberto Blanco Andrés, *Entre frailes y clérigos. Las claves de la cuestión clerical en Filipinas (1776-1872)* (Madrid: CSIC, 2012); James J. Meany, «Escuela normal de maestros», *Philippine Studies* 30, no. 4 (1982): 493-511.

²⁹ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA. La solicitud fue elevada el 28 de septiembre de 1877. También se solicitó la declaración de libro de texto de la *Geografía de las Islas Filipinas, Marianas y Carolinas* elaborada por el también jesuita Francisco Baranera.

³⁰ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA.

³¹ Escuela Normal de Manila, *Elementos de pedagogía para uso de los maestros de instrucción primaria de las Islas Filipinas* (Manila: Tipo-litografía de Hofre y Cía, 1890), 65. Se puede consultar una versión de esta obra en la Biblioteca Digital Hispánica, URL: <http://www.bne.es/>. Sobre la didáctica

León Salcedo, autor de la obra titulada *Cuadro Sinóptico de las Islas Filipinas*, también solicitó que su obra fuese declarada libro de texto para las escuelas de Instrucción Primaria de Filipinas. En 1873 la Junta Superior de Instrucción pública declaró que encontraba en esta obra «un poderoso auxiliar en el estudio de la historia y de la geografía, porque bajo un solo golpe de vista presentan toda la estructura y organización de la ciencia», dictamen que resultó decisivo para que el Gobernador de Filipinas aprobase su utilización en las escuelas de primera enseñanza.³² Incluso la Dirección General de Administración Civil autorizó que la adquisición de los ejemplares de esta obra fuese sufragada con fondos provinciales.³³

Junto a esta serie de obras específicas para la colonia asiática, el Ministerio de Ultramar también autorizó un listado complementario de obras históricas, pedagógicas o patrióticas que podían ser utilizadas como manuales de texto en todas las provincias ultramarinas.³⁴ Entre los títulos autorizados figuraron obras como las *Lecciones de historia particular de España*, de Rafael Rosas; el *Compendio de Historia de España arreglado para la Instrucción Primaria*, de Teófilo Jiménez;³⁵ el *Breve compendio de Historia de España*, de Gabriel Román; *Glorias de España*, de Joaquín Nin y Tudó; la *Cartilla pedagógica*, de Ildefonso Estrada; *El Patriotismo español*, de Ramón Eliseo; y la *Exposición de la Monarquía Española*, de Manuel Valdez.³⁶

Desde el punto de vista historiográfico, estas obras no albergaban diferencias sustanciales con el enfoque y contenido de los manuales de Ibo

empleada en las aulas filipinas, véase también Catalino Sevilla, «Memoria sobre los medios que deben ponerse en juego en Filipinas para atraer los niños a las escuelas por D. Catalino Sevilla. 1895», en *Primer Certamen Pedagógico en Filipinas. Publicado por la Academia Pedagógica de Manila* (Manila: Boletín Oficial del Magisterio Filipino, 1896), 23-39.

³² Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747, PNA.

³³ Tras la consulta realizada por el Alcalde Mayor de Batangas, autoridad que solicitó 24 ejemplares de la citada obra por un total de 480 pesetas con cargo a la cantidad consignada en el presupuesto provincial para material de escuelas.

³⁴ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747, PNA. El listado fue autorizado en 1887 por Víctor Balaguer, Ministro de Ultramar.

³⁵ Publicada en La Habana en la editorial Minerva. Se puede consultar una versión de la 8.^a edición de esta obra en la Biblioteca Digital Hispánica, URL: <http://www.bne.es/>.

³⁶ La mayoría de estas obras fueron publicadas entre finales de los años setenta y la década de los ochenta en imprentas de La Habana.

Alfaro. Baste recordar un fragmento de la obra de Teófilo Jiménez sobre las guerras lusitanas:

¿Cuál fue el origen de las guerras de Viriato? Que como el gobierno de la España romana fue encomendado a pretores, y éstos cometían toda clase de atropello, con los españoles, hasta el grado de hacer degollar el pretor Sergio Sulpicio Galva 9.000 españoles, Viriato, que era Lusitano, se puso a la cabeza de un puñado de valientes, con objeto de vengar tal felonía; y en ocho años que sostuvo la guerra alcanzó grandes victorias sobre los romanos.³⁷

COMBATIR LA CONTESTACIÓN CON MANUALES PATRIÓTICOS EN LAS ESCUELAS FINISECULARES

En el tramo finisecular, cuando arreciaron las protestas contra el dominio peninsular en el archipiélago,³⁸ las autoridades coloniales redoblaron su control sobre los libros de texto y autorizaron y apoyaron la distribución como manuales escolares de una serie de obras de carácter patriótico que ensalzaron la obra colonizadora de la metrópoli. En 1893 la Comisión Superior de Instrucción primaria autorizó la distribución anual como premio en los Institutos, Escuelas Normales e instituciones educativas filipinas de la obra titulada *Romancero Filipino*, del poeta Manuel Romero Aquino. El objetivo de esta adquisición se mostró sin ambages:

para difundir por este medio en el archipiélago, al propio tiempo que el conocimiento del idioma castellano el de las glorias patrias, considera dignos de los mayores respetos, tan levantados propósitos del Excmo. Sr. Gobernador General, con tanta más razón, cuanto que, elevados conceptos filosóficos como los de religión y patria, solo pueden inculcarse fácilmente en inteligen-

³⁷ Teófilo Jiménez, *Compendio de Historia de España arreglado para la Instrucción Primaria* (La Habana: Minerva, 1884), 10.

³⁸ En detalle, Magno Gatmaitan, *The Life and Writings of Marcelo Hilario del Pilar* (Manila: Historical Conservation Society, 1987); Hélène Goujat, *Réforme ou Révolution? Le projet national de José Rizal (1861-1896) pour les Philippines* (Paris: Éditions Connaissances et Savoirs, 2010); María Dolores Elizalde Pérez-Gruoso (ed.), *Entre España y Filipinas: José Rizal, escritor* (Madrid: AECID/Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2011).

cias sencillas, como las de los habitantes de este país, por medio del ritmo cadencioso de sonoros versos que fácilmente percibidos por los órganos de la audición, retienen en el cerebro ideas, cuyas bellezas exigen, tiempo para poder ser apreciadas en la región serena del espíritu.³⁹

El secretario de la Comisión de Instrucción pública no dudó en echar mano de los socorridos tópicos de la minoría de edad y de la supuesta inferioridad de los colonizados para justificar la presunta eficacia nacionalizadora de este tipo de obras,⁴⁰ un mecanismo similar a las herramientas que habían utilizado los primeros frailes para evangelizar con éxito el archipiélago:

No de otra manera nuestros primitivos misioneros grabaron en el corazón del indígena el augusto drama del Gólgota y a pesar del largo espacio de tiempo transcurrido desde la conquista espiritual de los habitantes de estas islas permanece aún arraigada entre sus naturales la costumbre de recitar en verso la pasión y muerte de Nuestro Señor Jesucristo⁴¹

La Dirección General de Administración Civil acordó el 15 de junio de 1893, una vez vistos los informes favorables de la Comisión de Instrucción pública, adquirir 10.000 ejemplares del *Romancero Filipino* con cargo al presupuesto provincial para distribuirlos entre las 2.143 escuelas existentes en el archipiélago en ese momento. Este compromiso además

³⁹ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747, PNA. La Comisión de Instrucción primaria también indicó que su coste fuese sufragado por la Dirección General de Administración Civil con cargo al capítulo de material de enseñanza.

⁴⁰ Véase un análisis de estos prejuicios y lugares comunes empleados por los colonizadores en Luis Ángel Sánchez Gómez, *Un imperio en la vitrina. El colonialismo español en el Pacífico y la Exposición de Filipinas de 1887* (Madrid: CSIC, 2003). Los inicios de la colonización en Filipinas, en John Phe-lan, *The Hispanization of the Philippines. Spanish Aims and Filipino Responses, 1565-1700* (Madison: The University of Wisconsin Press, 2011) 1.^a ed. 1959; Luis Ángel Sánchez Gómez, *Las principales indígenas y la administración española en Filipinas* (Madrid: Universidad Complutense, 1991); Patricio Hidalgo Nuchera, *Encomienda, tributo y trabajo en Filipinas (1570-1608)* (Madrid: Polifemo, 1995); William Henry Scott, *Barangay: Sixteenth-century Philippine culture and society* (Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 1997); Luis Alonso Álvarez, «La Administración española en las islas Filipinas, 1565-1816. Algunas notas explicativas acerca de su prolongada duración», en *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina*, ed. M.^a Dolores Elizalde Pérez-Grueso (Barcelona: Bellaterra, 2009), 79-117.

⁴¹ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747, PNA.

implicó la adquisición anual de un determinado número de ejemplares de esta obra. En 1896, tres años después de la primera autorización, la viuda de Manuel Romero Aquino, Felisa Garchitorena, demandó que ese año se adquiriesen 5.000 ejemplares de la obra de su difunto marido.⁴² El libro de romances se había erigido en un mecanismo para socializar discurso patriótico nacionalista español, pero también era una importante veta para extraer recursos económicos.

En las páginas del prólogo de la obra, dedicada al entonces Gobernador de Filipinas, Eulogio Despujol, desgranó los elementos que el autor empleó a la hora de glosar las epopeyas de Magallanes y Elcano. Unos descubrimientos que a su vez permitían mantener activa la lucha en el plano religioso, exhortando a los mitos de la «Reconquista» y el mantenimiento del miedo al «turco» durante la Edad Moderna, extendiendo el combate contra el Islam al archipiélago asiático:

Aquellos hijos de Castilla sin tierra propia ya que libertar de las garras mahometanas; sin tierra ajena, casi, no vencida por sus heroicos Tercios, tuvieron que ensanchar el mundo para encontrar espacio donde proseguir sus titánicas empresas y llegaron a estos últimos confines por senderos solo conocidos del Sol.⁴³

A continuación, los fácilmente digeribles versos del *Romancero Filipino* desgranaron las adversidades y perfiles épicos que marcaron el viaje de Magallanes y Elcano:

a la Corte voy de España,
¡adiós, Portugal, adiós!
He de llegar a las Indias
siguiendo el curso del sol
y allá por donde se pone
franco paso hallaré yo:
cuando pregone la Fama
realizada tal misión

⁴² Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747 (rollo 33), PNA.

⁴³ Manuel Romero Aquino, *Romancero Filipino* (Manila: Tipolotografía de Chofré y C.^a, 1892), VII. Se puede consultar una versión de esta obra en la Biblioteca Digital Hispánica, URL: <http://www.bne.es/>.

e ilumine extraña tierra
de esa gloria el resplandor
los que hoy, tan sin razón suya,
me niegan aún la razón⁴⁴

Es Juan Sebastián Elcano
Maestre obscuro poco antes,
Y al reflejar su grandeza
Truécase el nauta en magnate:
Argente globo terráqueo
por escudo de armas dale,
llenando para más timbre
sus fajas ecuatoriales
mote glorioso que envidian
los más altivos linajes,
diciendo, para su asombro,
a las futuras Edades
que al ir los dos de este a oeste
siguiendo rumbos iguales,
uno, en su eterno camino,
otro, teniendo que hallarle,
rodeando nuestro mundo
él y el Sol fueron rivales
y a la par los dos irradian
resplandores semejantes.⁴⁵

En el caso de la obra de José de Alcázar titulada *Historia de los dominios españoles en Oceanía*, autorizada en 1895, su dedicatoria inicial al Arzobispo de Manila resultó sintomática:

⁴⁴ Romero Aquino, *Romancero Filipino*, 14.

⁴⁵ Romero Aquino, *Romancero Filipino*, 200.

Un libro dedicado a difundir la enseñanza de las glorias de España y los grandes servicios de las órdenes monásticas en el Archipiélago, no debe ser homenaje sino al sabio e ilustre varón que hoy dirige, por fortuna de todos, la Iglesia filipina.⁴⁶

Su valoración de la tarea desplegada por las órdenes religiosas intentó neutralizar desde la escuela los ataques que los frailes estaban sufriendo a manos de los nacionalistas filipinos y los republicanos peninsulares.⁴⁷ El prologuista de la obra, Miguel de Liñán y Eguizábal, reconoció abiertamente la necesidad de controlar las escuelas de las colonias: «La enseñanza elemental, piedra que sirve de base para superiores conocimientos, es en Filipinas, como en todas partes, materia importantísima, que mal puede gallardear el edificio, si los cimientos pecan de débiles o mal trabados».⁴⁸ Más religión y más patria desde la escuela eran los antídotos que se proponían en esta obra para evitar que los cimientos mencionados fuesen zarandeados.⁴⁹

⁴⁶ Publicada en Manila, en la Imprenta de D. J. Atayde y Compañía, en 1895. Se puede consultar una versión de esta obra en la Biblioteca Digital Hispánica, URL: <http://www.bne.es/>. Su autor había sido diputado y desempeñaba el puesto de Gobernador Civil de la provincia filipina de Bulacán. El Arzobispo de Manila en el momento en el que se publicó la obra era Bernardino Nozaleda.

⁴⁷ Para conocer en profundidad los perfiles de este conflicto, Manuel Sarkisyanz, *Rizal and Republican Spain and other Rizalist Essays* (Manila: National Historical Institute, 1995); Luis Ángel Sánchez Gómez, *Un imperio en la vitrina. El colonialismo español en el Pacífico y la Exposición de Filipinas de 1887* (Madrid: CSIC, 2003); Benedict Anderson, *Bajo tres banderas. Anarquismo e imaginación anticolonial* (Madrid: Akal, 2008); María Dolores Elizalde Pérez-Grueso (ed.), *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina* (Barcelona: Bellaterra, 2009); John David Blanco, *Frontier Constitutions. Christianity and Colonial Empire in the Nineteenth-Century Philippines* (Berkeley: University of California Press, 2009); Roberto Blanco Andrés, *Entre frailes y clérigos. Las claves de la cuestión clerical en Filipinas (1776-1872)* (Madrid: CSIC, 2012); Juan Antonio Inarejos, «El republicanismo y la reforma del vínculo colonial con Filipinas», en *Experiencias republicanas en la Historia de España*, ed. Juan Sisinio Pérez Garzón (Madrid: La Catarata, 2015), 159-182; M.^a Dolores Elizalde y Xavier Huetz de Lempis, «Un singular modelo colonizador: el papel de las órdenes religiosas en la administración española de Filipinas», *Illes i Imperis* 17 (2015): 185-220, y, de los mismos autores, «Poder, religión y control en Filipinas: Colaboración y conflicto entre el Estado y las órdenes religiosas, 1868-1898», *Ayer* 100 (2015): 151-176.

⁴⁸ José de Alcázar, *Historia de los dominios españoles en Oceanía* (Manila: Imprenta de D. J. Atayde y Compañía, 1895), prólogo.

⁴⁹ Junto a estas soluciones José de Alcázar también subrayó la importancia de canalizar una corriente de emigración peninsular hacia el archipiélago: «Falta ahora que algún Ministro de Ultramar fije su atención en la necesidad de colonizar a Filipinas, y que estudie y plantee una legislación encaminada a torcer hacia estas regiones tan ricas por su suelo, la funesta emigración española a la América del Sur y a la Argelia francesa», *Historia de los dominios españoles en Oceanía* (Manila: Imprenta de D. J. Atayde y Compañía, 1895), 189.

Esta vuelta de tuerca que se aplicó a los libros de texto para aquilatar los parabienes de la colonización llevó a denegar la solicitud presentada en 1896 por Eduardo Martín de la Cámara (hijo) para que sus *Cuentos* fuesen repartidos como premio en las escuelas públicas filipinas. El dictamen del secretario de la Comisión que examinó la obra, presentada el mismo año que estalló el primer levantamiento contra la metrópoli, fue lapidario:

El quinto, Gibraltar (nombre de un gorrión) tiene algo de chiste, pero nada más. Consiste este en que maneja bastante bien la parte histórica y legal del famoso peñón, que hace aplicable al gorrión del cuento [...] La cuestión de ambos puntos de controversia la resuelve el autor diciendo: que el peñón de Gibraltar, lo mismo el gorrión, no debe ser de ingleses ni de españoles sino del mundo; y al efecto suelta el gorrión al aire libre. No hay otra máxima moral.⁵⁰

Un libro que albergaba un cuento que proponía que Gibraltar se emancipase, aunque fuese de Gran Bretaña, no era la mejor moraleja para las autoridades insulares en una fecha tan sensible como 1896. Precisamente los libros de texto y auxiliares habían constituido una pieza más de la arquitectura educativa diseñada para combatir desde el nivel capilar escolar las tendencias reformistas o emancipadoras, por entonces ya explicitadas abiertamente en el archipiélago asiático a través de distintos canales que intentaron sortear los órganos de censura como la literatura, la prensa, las movilizaciones o las asociaciones clandestinas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las autoridades coloniales desplegaron en Filipinas un amplio abanico de mecanismos de control social en el ámbito económico, político, religioso y social. La esfera educativa no fue una excepción. El contenido y enfoque de las asignaturas de historia recogidas en la reforma de la Instrucción Primaria de Filipinas de 1863 así lo corrobora. Esta razón explica el férreo control y la censura de los libros de texto destinados a la

⁵⁰ Serie Guerra, Subsección Orden Público, Legajo 8, rollo 1747, PNA. Este dictamen fue emitido el 5 de mayo de 1896 por fray Marcos Laynez, del Colegio de San Juan de Letrán de los dominicos.

enseñanza primaria y secundaria, similar a la vigilancia que los religiosos dedicaron a seleccionar a los futuros maestros, cuestión poco explorada que también reclama un estudio en profundidad.

Además, esta reforma educativa también abrió enormes horizontes de enriquecimiento económico a través del negocio de la elaboración y venta de los libros de texto destinados a las instituciones educativas filipinas, encuadrados en la tradición historiográfica liberal conservadora. El caso de Manuel Ibo Alfaro resultó paradigmático: sus obras gozaron de varias ediciones y fueron autorizadas para ser introducidas en la colonia y declaradas libros de texto a lo largo de varias décadas. Desde el punto de vista ideológico, su interpretación de la historia de España y del catolicismo resultó del agrado de las celosas órdenes religiosas, allende su contribución a la socialización escolar de discurso nacionalista español, otro mecanismo de control social. En el plano pedagógico, la didáctica de la historia desplegada en las aulas estuvo marcada por su rigidez, el predominio de la memorización de datos y fechas señaladas de la mitología nacionalista y la hegemonía del libro de texto auxiliado por algún cuadro sinóptico.

Junto a las obras específicas para Filipinas, las autoridades gubernamentales también autorizaron un listado complementario de obras históricas, pedagógicas o patrióticas que pudieron ser utilizadas como manuales escolares en todas las provincias ultramarinas. No obstante, además de la censura, la difusión de estas obras se vio entorpecida por dificultades adicionales como los problemas de abastecimiento de las librerías filipinas a causa de la distancia y los desfases marcados por las comunicaciones. Finalmente, durante el tramo finisecular, cuando arreciaron las protestas contra el dominio peninsular a través de canales que consiguieron sortear la plúmbea censura, las autoridades coloniales apoyaron la distribución como manuales escolares de una serie de obras de carácter patriótico que ensalzaron la obra colonizadora de la metrópoli. Desde la escuela se intentaron neutralizar los ataques que los frailes sufrieron a manos de los nacionalistas filipinos y los republicanos peninsulares. En suma, los libros de texto de historia y las obras auxiliares se convirtieron en una pieza esencial de un sistema educativo que fue instrumentalizado para combatir desde el nivel capilar escolar las tendencias reformistas o abiertamente emancipadoras del último tercio del siglo XIX. ■

Nota sobre el autor

JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ es Licenciado en Historia (premio extraordinario) y Doctor en Historia Contemporánea por la Univ. de Castilla-La Mancha (mención europea). Ha sido becario predoctoral F.P.U. en la Universidad de Castilla-La Mancha (2003-2006) y becario postdoctoral en L'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París (2007-2009). Entre los años 2009 y 2013 fue investigador Juan de la Cierva y JAE-Doc en el Instituto de Historia del CSIC. Desde 2013 es profesor en la Universidad de Extremadura. Es autor de distintos trabajos centrados en el liberalismo y el colonialismo decimonónico español y el tratamiento que ha recibido en las normativas educativas y los libros de texto. Sus últimas monografías se titulan *Intervenciones coloniales y nacionalismo español. La política exterior de la Unión Liberal y sus vínculos con la Francia de Napoleón III (1854-1868)*, Madrid, Sílex, 2010 y *Los (últimos) caciques de Filipinas. Las élites coloniales antes del desastre del 98*, Granada, Comares, 2015.

REFERENCIAS

- ALCÁZAR, José. *Historia de los dominios españoles en Oceanía*. Manila: Imprenta de D. J. Atayde y Compañía, 1895.
- ALONSO ÁLVAREZ, Luis. «La Administración española en las islas Filipinas, 1565-1816. Algunas notas explicativas acerca de su prolongada duración». En *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina*, editado por M.^a Dolores Elizalde Pérez-Grueso, 79-117. Barcelona: Bellaterra, 2009.
- ALZONA, ENCARNACIÓN. *A history of education in the Philippines, 1565-1930*. Manila: Universidad de Filipinas, 1932.
- ANDERSON, Benedict. *Bajo tres banderas. Anarquismo e imaginación anticolonial*. Madrid: Akal, 2008.
- BARRANTES, Vicente. *La instrucción primaria en Filipinas, desde 1596 hasta 1868*. Madrid: Imprenta La Iberia, 1869.
- BAZACO, Evergisto. *Escuelas normales y de enseñanza media en Filipinas*. Manila: Imprenta de la Universidad de Santo Tomas, 1953.
- BAZACO, Evergisto. *History of Education in the Philippines*. Manila: Universidad de Santo Tomás, 1953.
- BENITO ARGÁIZ, Inmaculada. «Una aclaración necesaria en la bibliografía del escritor ceriverano Manuel Ibo Alfaro (1828-1885)». *Berceo* 132 (1997): 7-28.
- BLANCO, John David. *Frontier Constitutions. Christianity and Colonial Empire in the Nineteenth-Century Philippines*. Berkeley: University of California Press, 2009.

- BLANCO ANDRÉS, Roberto. *Entre frailes y clérigos. Las claves de la cuestión clerical en Filipinas (1776-1872)*. Madrid: CSIC, 2012.
- BRAVO, Julián Tomás (ed. lit.). *Cuentos tradicionales y fantásticos: narrativa menor, artículos periodísticos, ensayos históricos y relatos breves de Manuel Ibo Alfaro*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2000.
- CAULÍN MARTÍNEZ, Antonio. «El mandato de Carlos María de la Torre (1869-1871): apoyo y oposición al primer gobernador enviado por la Gloriosa». En *El Lejano Oriente Español: Filipinas (siglo XIX)*, 355-366. Sevilla: Cátedra General Castaños, 1997.
- CELDRÁN RUANO, Julia. *Instituciones Hispanofilipinas del siglo XIX*. Madrid: MAPFRE, 1994.
- CIRUJANO MARÍN, Paloma, Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN y Teresa ELORRIAGA PLANES. *Historiografía y nacionalismo español (1843-1868)*. Madrid: CSIC, 1985.
- CONCEPCIÓN, Grace Lisa Y. «The Filipino primary school teacher and the shaping of colonial society in 19th century Luzon». *International Journal of the Humanities* 9, no. 6 (2012): 233-244.
- «Disciplinary Cases of Filipino Teachers in the Late 19th Century». *Social Science Diliman*, January-June 10, no. 1 (2014): 1-27.
- ELIZALDE PÉREZ-GRUESO, M.^a Dolores (ed.). *Repensar Filipinas. Política, Identidad y Religión en la construcción de la nación filipina*. Barcelona: Bellaterra, 2009.
- *Entre España y Filipinas: José Rizal, escritor*. Madrid: AECID/Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2011.
- ELIZALDE, M.^a Dolores y Xavier HUETZ DE LEMPS. «Un singular modelo colonizador: el papel de las órdenes religiosas en la administración española de Filipinas». *Illes i Imperis* 17 (2015): 185-220.
- «Poder, religión y control en Filipinas: Colaboración y conflicto entre el Estado y las órdenes religiosas, 1868-1898». *Ayer* 100 (2015): 151-176.
- Escuela Normal de Manila. *Elementos de pedagogía para uso de los maestros de instrucción primaria de las Islas Filipinas*. Manila: Tipo-litografía de Chofre y Cía, 1890.
- FOX, Frederick. «Primary education in the Philippines, 1565-1863». *Philippine Studies* 13, no. 2 (1965): 207-231.
- GATMAITAN, Magno. *The Life and Writings of Marcelo Hilario del Pilar*. Manila: Historical Conservation Society, 1987.
- GOUJAT, Hélène. *Réforme ou Révolution? Le projet national de José Rizal (1861-1896) pour les Philippines*. Paris: Éditions Connaissances et Savoirs, 2010.
- HIDALGO NUCHERA, Patricio. *Encomienda, tributo y trabajo en Filipinas (1570-1608)*. Madrid: Polifemo, 1995.
- IBO ALFARO, Manuel. *Compendio de la Historia de España*. Madrid: Establecimiento tipográfico de M. P. Montoya y Compañía, 1863, ed. 1884.

- *Resumen de la Historia de España*. Madrid: Establecimiento tipográfico de los Sres. Martínez y Bogo, 1863.
- *Compendio de la Historia Universal*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C.^a, 1891, 6.^a ed.
- INAREJOS MUÑOZ, Juan Antonio. *Intervenciones coloniales y nacionalismo español. La política exterior de la Unión Liberal y sus vínculos con la Francia de Napoleón III (1854-1868)*. Madrid: Sílex, 2010.
- «El republicanismo y la reforma del vínculo colonial con Filipinas». En *Experiencias republicanas en la Historia de España*, editado por Juan Sisinio Pérez Garzón, 159-182. Madrid: La Catarata, 2015.
- «La prensa decimonónica filipina: de la censura a soporte revolucionario». En *Redes de comunicación: la prensa en el mundo hispánico*, coordinado por Henriette Pratz, 199-212. Berlín: Frank and Timme, 2016.
- ISABEL, Carlos. «El Plan de Instrucción Pública para Filipinas de 1863 y sus orígenes en la legislación educativa española». *Revista Filipina* 2, no. 1 (2014): 25-36.
- JIMÉNEZ, Teófilo. *Compendio de Historia de España arreglado para la Instrucción Primaria*. La Habana: Minerva, 1884.
- LAFUENTE, Modesto. *Historia General de España desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Discurso preliminar. 1850-1858*. Edición de Juan Sisinio Pérez Garzón, Pamplona: Urgoiti, 2002.
- MARTIN, Dalmacio (ed.). *A century of education in the Philippines (1861-1961)*. Manila: Philippine Historical Association, 1980.
- MEANY, James J. «Escuela normal de maestros». *Philippine Studies* 30, no. 4 (1982): 493-511.
- MOLINA, Antonio M. «Filipinas». En *Historia de la Educación en España y en América. Volumen 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, coordinado por Buenaventura Delgado Criado, 508-513. Madrid: Fundación Santa María, 1993.
- OSIAS, Camilo. *Education in the Philippine Islands under the Spanish regime*. Manila: Philippine Education Company, 1917.
- PHELAN, John. *The Hispanization of the Philippines. Spanish Aims and Filipino Responses, 1565-1700*. Madison: The University of Wisconsin Press, 2011, 1.^a ed. 1959.
- RAFAEL, Vicente L. *Contracting Colonialism: Translation and Christian Conversion in Tagalog Society Under Early Spanish Rule*. Durham: Duke University Press, 1993.
- *The Promise of the Foreign: Nationalism and the Technics of Translation in the Spanish Philippines*. London/Durham: Duke University Press, 2005.
- ROMERO Aquino, Manuel. *Romancero Filipino*. Manila: Tipolotografía de Chofré y C.^a, 1892.

- SARKISYANZ, Manuel. *Rizal and Republican Spain and other Rizalist Essays*. Manila: National Historical Institute, 1995.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Luis Ángel. *Las principalías indígenas y la administración española en Filipinas*. Madrid: Universidad Complutense, 1991.
- *Un imperio en la vitrina. El colonialismo español en el Pacífico y la Exposición de Filipinas de 1887*. Madrid: CSIC, 2003.
- SCOTT, William Henry. *Barangay: Sixteenth-century Philippine culture and society*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 1997.

JOSÉ SÁNCHEZ SOMOANO: UN PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ENTRE MADRID Y MÉXICO (1887-1913)

*José Sánchez Somoano: A school physical education teacher
between Madrid and Mexico (1887-1913)*

Xavier Torrebadella-Flix*

Fecha de recepción: 14/07/2017 • Fecha de aceptación: 17/12/2017

Resumen. En la convulsa encrucijada política y nacionalista del siglo XIX y principios del siglo XX, la configuración de los diferentes sistemas gimnásticos y de educación física representó, tanto en Europa como en América, un espacio de singulares y debatidas controversias técnicas e ideológicas. En esta coyuntura, algunos profesionales de la gimnástica probaron suerte fuera de sus países y, a la vez que exportaron conocimientos de los diferentes métodos gimnásticos, también trataron de congeniar aspiraciones de progreso y de modernidad en los países de acogida. Uno de estos profesionales fue José Sánchez y González de Somoano, profesor de gimnástica español que mantuvo una estrecha vinculación profesional con México, durante la segunda presidencia del general Porfirio Díaz. Su labor como fundador y director del gimnasio de la Escuela Normal de Profesores de México, entre 1887 y 1889, hacen que su figura, todavía inédita en la historia de la educación, sea recuperada como objeto de estudio de este trabajo a partir de una reveladora biografía y el estudio bibliográfico de algunas de sus obras más emblemáticas. El análisis crítico de estas obras, en el contexto histórico de la propia materia, permite establecer las analogías y las diferencias en el desarrollo y la conceptualización de la educación física escolar entre España y México. Asimismo, la información presentada es significativamente representativa para el conocimiento social y cultural del momento histórico y la relación transoceánica que existió entre ambos países.

Palabras clave: Historia de la educación latinoamericana; Educación física; Gimnasia; Educación militar; Escuela Normal de Profesores de México

* Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de la UAB - Edificio G6, despacho 168. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). España. franciscoxavier.torrebadella@uab.cat

Abstract. *At the tumultuous political and nationalist crossroads of the late nineteenth and early twentieth centuries, the formation of the different systems of gymnastics and physical education in both Europe and America represented an area of remarkable and highly-debated technical and ideological controversies. In the circumstances of that time, some professional gymnasts tried their luck in other countries and in doing so exported knowledge of the different gymnastic methods, and also tried to move closer to aspirations of progress and modernity in the host countries. One of these professionals was José Sánchez y González de Somoano, a Spanish gymnastics teacher who had a close professional link to Mexico during the second presidency of General Porfirio Díaz. His work as founder and director of the gymnasium at the teacher training college, the Escuela Normal de Profesores de México, from 1887 to 1889, has meant that his prominence, unmentioned until now in the history of education, has been restored as an object of study in this article, through a revealing biography and bibliographical research on some of his most iconic works. A critical analysis of these works, within the historical context of his work, enables us to address the analogies and differences in the development and conceptualisation of physical education in Spain and Mexico. Furthermore, the information presented is significantly representative, providing a glimpse of the social and cultural context of the time as well as the transcontinental relationship that existed between the two countries.*

Key words: *History of Latin American education; Physical education; Gymnastics; Military education; Escuela Normal de Profesores de México*

INTRODUCCIÓN

A partir de la Restauración borbónica se inició en el sistema educativo español un período en el que se intensificaron los discursos propagandísticos de aquellos profesionales de la gimnástica que han sido considerados los «apóstoles de la educación física», cuyo principal objetivo perseguía el oficializar la educación física en la primera y segunda enseñanza.¹ Entre estos representantes se destacó la figura de José Sánchez y González de Somoano (Arriondas, 1850 – México, 1913), profesor de gimnástica (educación física) que ejerció su labor entre España y la República de México (Estados Unidos de México).

¹ Xavier Torrebadella, «Los apóstoles de la educación física. Trece semblanzas profesionales en la educación física española contemporánea», *Revista Española de Educación Física* 406 (2014): 57-76.

En José Sánchez y González de Somoano (a partir de ahora José Sánchez) vamos a centrar el objeto de estudio de esta investigación, la cual pretende, además de rescatar para la memoria de la educación la figura de este personaje, dar a conocer la influencia que ejerció entre España y la República de México en la esfera de la institucionalización de la educación física escolar de ambos países.

El marco histórico viene fijado por el periodo de vida de este singular gimnasiarca, autor de una significativa obra en torno a la educación física escolar de finales del siglo XIX. Así el periodo de estudio comprende desde la primera mitad del siglo XIX, hasta 1913, año en el que José Sánchez muere en la ciudad de México. No obstante, principalmente nos ocupamos de centrar el estudio en momento histórico en el que se desenvuelve su aportación bibliográfica (1883-1895).

La estancia de José Sánchez en México y su colaboración con el Gobierno del General Porfirio Díaz (periodo porfiriano, 1876-1911) nos ha incitado a rescatar el protagonismo de este profesor, que además se autonombró profesor de gimnástica y fundador del Gimnasio Normal de la Escuela de Profesores de México. No obstante, este hecho suele pasar desapercibido en la historiografía de la educación física mexicana, en la que apenas se alude a la figura de este apóstol de la educación física, y solamente es el mismo José Sánchez quien trata del asunto en una reseña histórica de la gimnástica en México.²

La base del estudio ha seguido el método histórico (heurístico-hermenéutico), con lo cual proporcionamos una argumentación constructivista a partir de las fuentes primarias. Asimismo, hemos seguido el rastro de los datos biográficos de José Sánchez, principalmente a través de la búsqueda de noticias en la prensa española y mexicana, utilizado en este caso, la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España y la Hemeroteca Digital Nacional de México. No obstante, hemos partido de una contextualización alimentada por la revisión de las principales aportaciones en torno a la historia de la educación física de la República México y de España. Posteriormente, y tras el análisis de contenido de las obras publicadas por José Sánchez, condensamos una narrativa hermenéutica sobre el objeto de estudio.

² José Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar. Tomo I movimientos libres* (Madrid: Manuel Minuesa de los Ríos, Impresor, ca. 1890), 19-27.

Por otro lado, esta relación transoceánica, concede la oportunidad de establecer las analogías y diferencias del desarrollo y la significación de la educación física escolar entre ambos países (tabla 2).

LOS COMIENZOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Se ha mencionado que la educación física en la ciudad de México arrancó con la llegada de Juan Turin (Jean Chadafaut Turin), alumno en Francia del gimnasiarca valenciano Francisco Amorós Ondeano, que montó el primer gimnasio de la ciudad (c/ Tacuba, 19)³ y que ha sido considerado como el introductor de la gimnástica en este país.⁴ Esto sucedía en el año 1846, época en la que se divulgaban argumentos sobre la importancia de la gimnástica en los tiempos modernos,⁵ y se emprendía su enseñanza en algunos de los colegios privados cuya dirección estuvo a cargo del propio Turin y de otros aventajados discípulos suyos.⁶ En estos colegios la educación física se atendía con ejercicios gimnásticos, esgrima, equitación y natación.

Un ejemplo fue el Gimnasio Mexicano, un prestigioso centro que en 1845 se estableció en la hacienda del Olivar del Conde, a media legua de Tacubaya, en el distrito centro de México.⁷ En este colegio se deseó educar con la máxima: *nens sana in corpore sano*, y por eso se pretendía incorporar al mejor profesorado posible traído de Europa, inclusive el de gimnástica. Así, entre los ramos de la educación se encontraba también la Gimnástica y sus diferentes manifestaciones en equitación, esgrima, natación, danza y otros varios ejercicios corporales (carreras, saltos, lu-

³ «Gimnasio», *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 22 de noviembre de 1846, 4.

⁴ «Teatro nacional. Los Luchadores», *El Siglo Diez y Nueve* (México), 13 de abril de 1849, 1.

⁵ [Museo de las Familias], «La Gimnástica Moderna», *El Siglo Diez y Nueve* (México), 6 de diciembre de 1843, 2-3. Continúa el 7 de diciembre, 3-4. [El Locomotor], «Veracruz, septiembre 16 de 1846. Gimnástica», *Diario del Gobierno de la República*, 6 de octubre de 1846, 2. Antonio De Iza de Zamacola, «De los Juegos Gimnicos», *El Espectador de México*, 28 de febrero de 1851, 299-303.

⁶ Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar*, 24-26. María José Garrido Asperó, *Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos. Historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876* (México: Instituto Mora, 2016).

⁷ Luis Napoleón Jaubert, «Remitido», *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 20 de noviembre de 1845, 323-324.

chas, armas de fuego).⁸ El celo de la dirección del Gimnasio Mexicano no ponía reparos en estimar que,

apenas quedan por llenar ciertas funciones de las relativas a la gimnástica propiamente dicha, que tendrán a su cargo dos sujetos de mi satisfacción, entre tanto que puede hacerse venir algún profesor de Sevilla, en donde están ya planteados con muy feliz éxito otros establecimientos de este género, para que pueda presentaros al profesor que más convenga.⁹

Asimismo, algunos de los alumnos de Turin se establecieron por cuenta propia sin la debida preparación, con lo que las desgracias no tardaron en llegar. El mismo Turin tuvo que proteger su acreditada reputación al verse en vuelto en un desafortunado suceso acaecido a uno de sus discípulos.¹⁰

Turin también fue el introductor de la gimnástica en el Ejército y, como es lógico, echó mano del modelo militar francés, cuyo método se fundamentaba en la gimnástica de Francisco Amorós. Es, por lo tanto, el ejército el primero que publicó una reglamentación para uso de esta enseñanza,¹¹ del mismo modo que años más tarde sucedió en España, cuyos reglamentos de enseñanza gimnástica son prácticamente calcados, puesto que ambos fueron una traducción del reglamento francés.¹²

Así, la gimnástica adquirió una orientación militar, sistematizada por el método de Amorós, con lo cual, en el ámbito escolar se fijaba mucho en el dispositivo disciplinar y en el endurecimiento a través de los ejercicios de fuerza.

⁸ Luis Napoleón Jaubert, «Prospecto del gimnasio mexicano o nuevo establecimiento de educación moral, física e intelectual», *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 20 de octubre de 1843, 201-203.

⁹ Luis Napoleón Jaubert, «Remitido. Concluye el artículo», *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 21 de noviembre de 1845, 327-328.

¹⁰ «Un hijo de la Sra. Francesconi ha muerto haciendo ejercicios gimnásticos bajo la dirección de un individuo que no era profesor [...] la desgracia sucedida exige de la más eficaz vigilancia en las escuelas gimnásticas, para que no se conviertan en lugares de inminente peligro para los niños». Jean Turin, «Desgracia», *El Siglo Diez y Nueve*, México, 5 de diciembre de 1849, 4.

¹¹ Ministerio de Guerra y Marina, *Decreto de Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos del ejército y guardia y guardia nacional* (México: Imprenta de Vicente G. Torres, 1850).

¹² José María Aparici, *Instrucción para la enseñanza de la gimnástica en los cuerpos y establecimientos militares* (Madrid: Rivadeneyra, Madrid, 1852).

Como veremos, algunos de los alumnos más aventajados de Turin, como Feliciano Chavarria o Joaquín Noreña, se dedicaron a la profesión gimnástica abriendo gimnasios particulares, pero también impartiendo la enseñanza en los colegios nacionales y privados de México. Con lo cual, la gimnástica se hacía un hueco en la educación moderna, tal y como ya se estaba haciendo en otros avanzados países de Europa. Ello impulsó que la normativa de Instrucción Pública de 15 de abril de 1861 tuviera en consideración la confección de reglamentos para incorporar en todas las escuelas los ejercicios gimnásticos y la esgrima.¹³ Sin embargo, aunque esta iniciativa no satisfacía las expectativas deseadas para atender debidamente la educación física escolar, al quedar la decisión al antojo de la dirección de los centros educativos, en algunos colegios nacionales y en los colegios privados en los cuales se formaban las elites del país, sí se atendió la enseñanza de la gimnástica.

Como comprobamos, hacia mediados del siglo XIX, en algunos de los Estados de México la gimnasia también fue justificada para atender las necesidades educativas. Estados como el de Nuevo León o el de Veracruz emprendieron iniciativas al respecto, entrando así a formar parte del desarrollo de una educación moderna y de las «naciones civilizadas»:

Gobierno del Estado de Nuevo-León.—En las naciones civilizadas y en la capital de la nuestra se han establecido academias de gimnasia donde la juventud ejercita su fuerza física, por cuyo medio se desarrolla ésta en bien de la salud corporal y de la fuerza intelectual, que también se desenvuelve a la par de aquella. Apreciando el gobierno el valor de estas verdades y deseando verlas aplicadas a favor de la juventud, dispone que se establezca una academia de gimnasia en la escuela pública de esta ciudad el día 1 del que entra a mas tardar, sacando del fondo de propios el

¹³ R. de J. Santoyo, «Historia de la educación física en México», *FIEP Bulletin On-Line* 79 (2009): 83-91. María José Garrido Asperó, *Para sanar, fortalecer*. Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911: La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX* (México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana, 1998), 180-185.

En España también aparece el Reglamento general de colegios de segunda enseñanza, Real Decreto 6 de noviembre de 1861, cuyo artículo 35 dice: «Ocupación frecuente será la de los ejercicios físicos en el gimnasio por edades y bajo la dirección de maestro». *Colección Legislativa de España* (1861), 432.

valor de los instrumentos necesarios constantes en el adjunto presupuesto de 81 pesos, construyéndose aquellos anticipadamente por una comisión que nombrará el ayuntamiento y que deberá asociarse con el señor profesor en medicina y cirujía don José Ignacio de la Garza García, que va a dirigir la academia. Dígolo a V. para su cumplimiento, previniendo que en esto se obre con mucha actividad.

Dios y libertad. Julio 21 de 1853.—Pedro de Ampudia.—Santiago Vidaurri, secretario.—Sr. alcalde 1. de esta capital.¹⁴

En el Estado de Veracruz, fue el Instituto nacional de Veracruz el que en 1855 estableció los ejercicios gimnásticos para atender la educación física de la juventud, así como sucedía —decían— en las naciones de Europa, donde apenas había un colegio que no se enseñase la gimnástica.¹⁵ Con la intención de establecer una educación moderna y completa dispusieron de la creación de un gimnasio en el patio (pórtico gimnástico), encargándose de las lecciones el profesor Lucas de Castro, sub-director y catedrático de francés y contabilidad mercantil, sin percibir retribución alguna. El instituto se satisfacía pues del nuevo ramo de la educación que pronto recibirían los alumnos «con el cual van a disfrutar horas diarias de recreo y de entretenimiento, al paso que se harán fuertes y robustos con unos ejercicios, tan útiles y necesarios al desarrollo físico del hombre».¹⁶

En 1858 en la ciudad de México, Feliciano Chavarria y Hipólito Murguía abrieron una escuela de Gimnástica y Esgrima en la calle Donceles, 20, que disponía de todos los aparatos necesarios. Chavarria, que se decía era el mejor alumno de Turin, llevaba algunos años dirigiendo la enseñanza en varios colegios nacionales y particulares, y por eso «merece toda la confianza de las familias, porque durante muchos años entre sus discípulos, algunos de los cuales son de muy tierna edad, no ha ocurrido un solo accidente desgraciado».¹⁷

Más tarde, Joaquín Noreña, otro alumno de Turin, del que se decía que era el profesor de Gimnástica más influyente, y que tenía experien-

¹⁴ «Estado de Nuevo León», *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 23 de agosto de 1853, 2.

¹⁵ «Departamento de Veracruz», *El Universal*, 18 de junio de 1855, 1.

¹⁶ «Departamento de Veracruz», *El Universal*, 20 de junio de 1855, 1-2.

¹⁷ «Gimnástica», *El Siglo Diez y Nueve*, 25 de mayo de 1858, 2.

cia como tal en los colegios nacionales desde 1857, abrió en ciudad de México una «Escuela de Gimnástica» en la calle de San Francisco, 7. Se decía que era el gimnasio «más grande completo y cómodo hasta hoy visto en México». En este gimnasio, Noreña invitaba sobre todo a los niños pequeños de los colegios particulares (de seis a ocho de la mañana y de siete a diez de la noche) y exclusivamente a los niños (de cinco y media a seis y media de la tarde). El método empleado venía garantizado por una excelente reputación, puesto que ninguno de los niños había sufrido percance alguno y, además, se demostraban los excelentes resultados al restituir la salud a niños débiles y enfermos.¹⁸

En 1868, Noreña se ocupaba de dirigir la gimnástica en la Escuela Nacional Preparatoria de profesores, en la que también se impartían clases de esgrima y de ejercicios militares. Como anota María José Garrido, Noreña se ocupó de clases de gimnástica en los colegios de la ciudad,¹⁹ entre ellos la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica de México y el Rode's English Boarding-School.²⁰

Por lo tanto, a través de estos pioneros fueron difundándose las ventajas de la enseñanza gimnástica, que además de proteger la salud y robustecer al ser humano, engrandecía el poder de los ejércitos y la independencia de las naciones libres. Así lo opinaba, en 1873, el literato y publicista español Adolfo Llanos Alcaraz, que destacaba como la gimnástica regeneraba la especie humana y sanaba las enfermedades,²¹ tal y como ya lo estaba demostrando, desde hacía veinte años, la celosa dirección de Noreña en su «abandonada» escuela de Gimnástica.²² Este mismo año, Llanos Alcaraz estableció un gimnasio medicinal (gimnás-

¹⁸ Joaquín Noreña, «Escuela de Gimnástica», *La Sociedad* (Ciudad de México), 9 de septiembre de 1863, 4.

¹⁹ Garrido Asperó, *Para sanar, fortalecer*.

²⁰ «Rode's English Boarding-School», *El Foro* (Ciudad de México), 3 de enero de 1880, 3.

²¹ «Persuadido de la necesidad de que se generalicen en México los trabajos gimnásticos y de que terminen de una vez las absurdas preocupaciones que contra ellos existen, voy a publicar inmediatamente un Tratado especial de Gimnástica para que los padres distingan los ejercicios higiénicos médicos y ortopédicos, que curan muchas dolencias y evitan muchos padecimientos, sin exposición alguna, de los ejercicios de adorno o de maroma que, si bien pueden dar al hombre la agilidad del mono y la fuerza del gigante, encierran verdaderos peligros». Adolfo Llanos y Alcaraz, *Pedrería falsa: colección de guijarros literarios*. (México: Imp. «La Colonia Española» de A. Llanos, 1875). «La Gimnástica», 271-285 (p. 285).

²² Adolfo Llanos Alcaraz, «Actualidades», *Correo del Comercio* (México), 9 de agosto de 1873, 1.

tica higiénica, médica y ortopédica), llamado Alhambra Mexicana, que estuvo funcionado hasta 1879.²³

En 1874 la Junta Directiva de Instrucción Pública propuso instalar gimnasios higiénicos en las escuelas primarias y los ejercicios obligatorios de gimnasia de salón.²⁴ Sobre ello hablaba José Díaz Covarrubias, refiriéndose al vacío existente en la educación corporal que, si bien se había introducido en algunos colegios de instrucción secundaria y profesional, en las escuelas de instrucción primaria se encontraba completamente desatendida. De aquí que proponía, siguiendo lo legislado, que se incorporasen la «gimnasia higiénica» diariamente, mañana y tarde, veinte o treinta minutos con ejercicios dirigidos por los propios maestros, puesto que no hacía falta ser un hercúleo o un especialista, simplemente con la ayuda de algún manual sobre esta materia, y la de un monitor joven, había más que suficiente. Advertía por eso, que en este tipo de gimnasia no tenía lugar la ya desacreditada gimnasia atlética, por lo que «el salto mortal, las piruetas del trapecio y otros esfuerzos tan inútiles como peligrosos» quedan prohibidos.²⁵ De aquí que, por la facilidad en la realización de los ejercicios sin aparatos, Díaz Covarrubias otorgase a este tipo de gimnasia el nombre de «autogimnasia», es decir, la llamada gimnasia de salón o de sala.

Entre las obras que mencionaba Díaz Covarrubias para la enseñanza de la gimnasia higiénica, el *Manual popular de gimnasia de sala médica e higiénica* del Dr. Schreber era uno de los más conocidos en toda Latinoamérica,²⁶ y, por lo tanto, también se presentaba susceptible de servir de guía en la gimnástica escolar.²⁷ No obstante, también había otras obras. Así, por ejemplo, en el Instituto Literario de Valladolid (Estado de Yucatan), en la asignatura de «Gimnástica» de la enseñanza Preparatoria, el profesor Manuel Rejón García utilizaba el tratado del gimna-

²³ Garrido Asperó, *Para sanar, fortalecer*.

²⁴ Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar*, 26-27. José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México: Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional* (México: Imp. del Gobierno, 1875), xxxviii.

²⁵ Díaz Covarrubias, *La instrucción pública*, xxxvi.

²⁶ D. G. M. Schreber, *Manual popular de gimnasia de sala médica e higiénica* (Madrid: Carlos Bailly – Bailliere, 1861). La 4.ª edición española de 1864 se vendía en México por la Librería Madrileña, *La Razón de México*, 17 de febrero de 1865, 4.

²⁷ Xavier Torrebadella, «La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber», *Cultura, Ciencia y Deporte* 9, no. 26 (2014): 163-176. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>.

siarca español Pedro Carlier, *Gimnasia* médica y civil.²⁸ Esta obra, que estaba destinada a los profesores y directores de gimnasios para que sirviera de guía en estos establecimientos, era una mera aplicación de los ejercicios de sala del Dr. Schreber y de los ejercicios en aparatos de Amorós.²⁹

Efectivamente, la gimnasia de sala estaba garantizando la comodidad de la enseñanza de una nueva materia que podía ser dirigida a ambos sexos. La primera obra publicada en México fue una traducción del libro del francés Eugenio Paz (1836-1901), *Gimnasia de salón sin aparatos* (1880);³⁰ una traducción de Manuel Peredo que, según Chávez, fue la primera publicación de la educación física para uso de las escuelas del país.³¹

Posteriormente, el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 reforzó la necesidad del ejercicio físico en la primera enseñanza. La 5.^a Comisión puso su atención en la educación física, ocupándose lógicamente en todo cuanto se relacionaba con mejorar las condiciones higiénicas de los locales, la disposición y el tipo de mobiliario escolar; la necesidad de disponer de patios de recreo para los juegos al aire libre y, naturalmente, la conveniencia de los ejercicios corporales. Todo concluyó con la propuesta de una escuela modelo que siguiese el método de Froebel, y una

²⁸ Manuel Rejón García, «Instituto Literario de Valladolid», *La Razón del Pueblo*, (Mérida, Estado de Yucatan), 21 de julio de 1879, 2. La obra utilizada era la de Pedro Carlier, *Tratado de gimnasia médica y civil* (Santander: Imp. de I. González, 1867). Carlier era director de los gimnasios del Ateneo Mercantil, Industrial y Recreativo y del Colegio Provincial agregado al Instituto de 2.^a enseñanza de Santander.

²⁹ Este tipo de gimnasia (de sala o de salón) estaba compuesta de ejercicios elementales: movimientos de cabeza, de brazos, de piernas, pero además Carlier incorporaba las marchas gimnásticas e introducía ejercicios elementales con implementos (mazas, pesas, etc.). En lo que respecta al método de Amorós, aparecen ejercicios en los aparatos de paralelas, argollas, trapecios, cuerdas, escaleras, barras de suspensión, etc., y, finalmente, ejercicios de saltos libres, luchas y carreras.

³⁰ «No es la gimnástica, como generalmente suele creerse, el trapecio, y nada más que el trapecio; no la constituyen únicamente las barras, las pértigas (o perchas), el trampolín y algunos otros trabajos, que en ciertas imaginaciones ignorantes o mal intencionadas, le hacen confundirse con la escuela del acróbata o del atleta.

Hay en la gimnástica un poco de todo eso; pero todavía hay mucho más.

Hay una graduación de movimientos que procede de la ciencia, y que debe ser el resultado de largos estudios y de sana experiencia; hay, por fin una, variedad inagotable de ejercicios y de actitudes, cada cual con su fin especial y calculado». Eugenio Paz, *Pequeño curso de gimnasia de salón sin aparatos* (México: Lib. de la Enseñanza, 1880), 92-93.

³¹ Mónica Lizbeth Chávez González, «Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX», *Alter. Enfoques Críticos* 1, no. 1 (2010): 29-41.

educación física que alternase diferentes medios como los juegos al aire libre, los ejercicios de marcha militar, los cantos combinados con juegos gimnásticos, los coros patrióticos y recreativos, los ejercicios militares, la gimnasia de salón y, también, la gimnasia con aparatos. Para terminar, las conclusiones de esta Comisión referidas al ejercicio corporal quedaron resumidas del siguiente modo:

Los ejercicios corporales, de carácter general, que se impartirán, consistirán principalmente en los juegos al aire libre.—Se practicarán ejercicios de marcha en los tres años.—Se practicará la gimnástica de salón, en el segundo año, como auxiliar suplementario en el tercero se hará uso de aparatos, impidiendo el acrobatismo.—Se practicarán bien los ejercicios de aparato respiratorio y voz, por medio de cantos adecuados.³²

Los acuerdos de este congreso tuvieron su concreción en la Ley federal de Instrucción Primaria, de 23 de mayo de 1888, impulsada por Porfirio Díaz. Al cabo de dos años, cuando esta Ley entró en vigor, se dispuso la obligatoriedad de los ejercicios gimnásticos (y de los ejercicios militares) para todos los colegios del país.³³ En definitiva, el tipo de gimnasia se reducía a una rudimentaria y disciplinada gimnasia de sala (o de salón), los juegos, las marchas y los cantos, además de los ejercicios militares.

Lo mismo sucedió con la Escuela Normal de Profesores de Instrucción primaria (ENP) en la ciudad de México, perteneciente al Ministerio de Justicia y de Instrucción Pública.³⁴ La intención de la ENP era unificar la enseñanza bajo un sistema homogéneo en todos los Estados de la República. Durante la formación de cuatro años se contemplaba la asignatura de Gimnástica en los cursos 1.º, 2.º y 4.º, y los ejercicios militares en los cuatro cursos.³⁵ La ENP dispuso de una escuela anexa de párvulos (niños

³² *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882* (México, Imp. del Gobierno, 1883), 170-175.

³³ Meneses Morales, *Tendencias educativas*, 425-432.

³⁴ Patricia Ducoing, «Origen de la Escuela Normal Superior de México», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6 (2004): 39-56. Meneses Morales, *Tendencias educativas*, 401-403.

³⁵ Destacan sobre esta escuela las tesis doctorales de Mónica L. Chávez González, «La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928» (Tesis de maestría en Historia, Colegio de San Luis Potosí, 2006) y Reyna Nayeli Hernández Salazar, «Las políticas educativas y la educación física de México». (Tesis doctoral Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Facultad de Ciencias de la Conducta, 2015).

y niñas entre 4 y 7 años), que seguía el sistema de Froebel y los «juegos gimnásticos», y otra escuela de Instrucción Primaria que incorporaba las asignaturas de «Gimnástica práctica» y «Ejercicios militares».³⁶

La plantilla de la ENP preveía un profesor de Gimnástica teórica y práctica con un sueldo de 600 pesos.³⁷ Como conocemos, esta plaza fue ocupada en febrero de 1887 por José Sánchez,³⁸ que tuvo el honor de montar el gimnasio de la Escuela Normal y de iniciar la dirección de las clases.³⁹ Para la enseñanza utilizó el manual de texto *Gimnástica pedagógica*; un reconocido tratado que este profesor había publicado en España.⁴⁰

Por otro lado, es de destacar que este profesor en 1888 puso en circulación *El Sport Mexicano*, revista mensual de educación física y primera de su clase publicada en México. El primer número (creemos que fue el único) salió a la luz a primeros de diciembre.⁴¹ Así se ofrecía la noticia en *El Escolar Mexicano*:

El Sport Mexicano. Con el nombre que encabeza estas líneas ha empezado a publicarse un periódico mensual, bajo la dirección del inteligente profesor de Gimnástica, Sr. José Sánchez Somoano.

El programa del nuevo colega es trabajar porque nuestro país se presente mayor atención a la educación física de la niñez.

Muy loable nos parece el propósito, y deseamos al Sr. Sánchez completo éxito en la empresa.

Con gusto establecemos cambio.⁴²

³⁶ Meneses Morales, *Tendencias educativas*, 401-403.

³⁷ «Escuela Normal de Profesores», *Periódico Oficial del Estado de Coahuilla* (Saltillo), 27 de diciembre de 1886, 1-2.

³⁸ «Nombramientos», *La Patria* (México), 24 de febrero de 1887, 3.

³⁹ Milada Bazant de Saldaña, *Historia de la educación durante el porfiriato* (México DF: El Colegio de México AC, 2006).

⁴⁰ José Sánchez González de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica para uso de las escuelas de primera y segunda enseñanza e institutos* (Madrid: Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos, 1883).

⁴¹ No hemos tenido la oportunidad de consultar este número que parece haber desaparecido de los fondos documentales convencionales.

⁴² «El Sport Mexicano», *El Escolar Mexicano*, 9 de diciembre de 1888, 8.

Con motivo de la exposición de París, José Sánchez mencionaba que en lo relativo a la educación, México se encontraba a la altura de los países más avanzados (Francia, Alemania, Estados Unidos...), puesto que tomaba de ellos lo mejor de cada sistema. Así, por ejemplo, no debía envidiar a nadie en educación física:

Si es en educación física, por la fotografía que aquí se ve del Gimnasio Normal de México, se puede comprender que está a la altura de los mejores de Europa y América; y en cuanto a sistema, baste decir que está patentado en los Estados Unidos, México y España.

Hace poco leímos en una revista científica de París un buen artículo, lamentándose de la mala dirección que en Francia se da a la educación física de los niños, por emplear ejercicios propios de la gimnasia atlética y militar, que de la gimnasia pedagógica.

Pues bien, en México se halla ya establecido el sistema pedagógico, y dentro de un año saldrán profesores convenientemente instruidos para extenderla hasta las escuelas de aldeas.⁴³

La llegada de José Sánchez a México coincidió con un momento en el que se estaban debatiendo las políticas pedagógicas y los sistemas gimnásticos más convenientes para atender la educación física escolar.⁴⁴ En los primeros Congresos de Instrucción Pública celebrados el primero entre 1889-1890 y, el segundo, entre 1890 y 1891, se concretó la enseñanza de la gimnasia y de los ejercicios de instrucción militar. Así, el primer Congreso estableció que la Instrucción Primaria elemental para niños empezase a los seis años, incorporando en ésta los ejercicios militares: «Además de los ejercicios militares como medios de educación física, son indispensables los juegos al aire libre y los ejercicios gimnásticos».⁴⁵

Posteriormente, llegó otra oficialización de la gimnasia en la enseñanza primaria por la Ley de Instrucción Pública de 19 de junio de 1890,

⁴³ José Sánchez Somoano, «Inauguración del Pabellón Mexicano», *El Siglo Diez y Nueve*, 26 de julio de 1889, 1.

⁴⁴ «Sánchez Somoano», *El País*, 23 de enero de 1894, 2.

⁴⁵ «Congreso Pedagógico», *El Tiempo*, 15 de marzo de 1890, 2.

que declaró la obligatoriedad de los ejercicios llamados «autogimnásticos» y las excursiones mensuales, pero su falta de concreción curricular y la de un profesorado formado hizo que su desarrollo fuese irregular.⁴⁶ Aun así, hubo escuelas de instrucción primaria que fueron puestas de modelo, como la Escuela «Hijos de Hidalgo» de la fábrica de Miraflores (en el Distrito de Chalco), que reunía a los hijos e hijas de los obreros. En esta escuela se destacó la ejemplaridad y la perfección de los ejercicios gimnásticos de las niñas:

En la gimnasia de salón, especialmente las niñas, tienen ejercicios verdaderamente notables. Toda esta gimnasia se hace por medio de la música, así como muchos de los movimientos de los alumnos para el cambio de clase, y entrada y salida de los departamentos. Más de sesenta niñas vimos nosotros hacer ejercicios gimnásticos, con pesas de madera de unas cuatro libras, en ocho tiempos, y con tal precisión, con tal exactitud, que aparecían movimientos automáticos hechos por cuerpos inanimados, a impulso de una máquina de vapor. Tienen también las niñas ejercicios de barra, tomados en parte de Laisné,⁴⁷ y en parte puestos por la señorita María Tovar.⁴⁸

En el Estado de Nuevo-León, la Dirección General de Instrucción Pública concretó su propio Programa de enseñanza para las escuelas oficiales de 2.^a Clase, cuyas asignaturas comprendían: Moral y Urbanidad, Instrucción Cívica, Lengua Nacional (lectura y escritura), Lecciones de cosas, Aritmética y sistemas métrico-decimales, Nociones de ciencias físicas y naturales, Nociones prácticas de geometría, Historia patria, Dibujo, Gimnasia y ejercicios militares (en las escuelas de niños), Labores (en las escuelas de niñas) y Canto coral (donde fuere posible). Entre los textos normativos para 1.^o y 2.^o año, la guía de los profesores de «Gimnasia» era el ya citado *Pequeño curso de Gimnasia de Salón, sin aparatos*. En cuanto a la materia de «Gimnasia y ejercicios militares», para 2.^o y

⁴⁶ Arturo Gil Mendoza, «Génesis de la educación física como disciplina escolar en las escuelas primarias del Estado de México, 1890-1918», *Alter. Enfoques Críticos, Deportes y Sociedad* 1 (2010): 41-55. Arturo Gil Mendoza, «La enseñanza de la gimnasia sueca en las escuelas primarias de Toluca. 1890-1914», *Revista ISCEEM* 9 (2010): 31-38.

⁴⁷ Napoleón Laisné (1810-1896), destacado gimnasiarca francés discípulo y continuador del método de Francisco Amorós.

⁴⁸ E. M. de los Ríos, «Boletín del Monitor», *El Monitor de la República*, 3 de julio de 1890, 1.

4.º curso se utilizaban las *Nociones tácticas de Infantería, para uso de las escuelas del estado de Nueva León*, arregladas por una Comisión nombrada por el Estado.⁴⁹ El programa de gimnasia y de ejercicios militares se establecía del siguiente modo (Tabla 1):

Tabla 1. Programa de gimnasia y de ejercicios militares escuelas de Instrucción Primaria del Estado de Nuevo-León (1892)

Curso	Contenido de la materia
1.º	Gimnasia para niños y niñas: Ejercicios de conjunto sin instrumentos, comprendiendo movimientos de cabeza, el tronco y las extremidades.
2.º	Gimnasia para niños y niñas: Repetición de los ejercicios del año anterior.
3.º	Gimnasia y ejercicios militares para niños: Instrucción de la escuadra sin armas, en el orden cerrado; alternándose con la primera parte de los ejercicios gimnásticos de agilidad. Gimnasia para niñas: Ampliación de los ejercicios de conjunto de los años anteriores y juegos gimnásticos.
4.º	Gimnasia y ejercicios militares para niños: Ejercicios de la escuadra con armas, en la primera mitad del año escolar; y en la segunda, ejercicios de la escuadra en orden disperso. Estos ejercicios se alternarán con los comprendidos en la segunda parte de los gimnásticos de agilidad. Gimnasia para niñas: Repetición de los ejercicios del año anterior.

Hay que añadir, además, que en 1890 se creó en la capital del país el Gran Círculo Central Gimnástica Mexicana «Porfirio Díaz», que probablemente fuera la primera asociación privada de la educación física de México. Aunque no tenemos demasiados datos, conocemos que fue una iniciativa de Abelardo Carrillo Albornoz, un joven profesor de educación física de las escuelas públicas primarias, que más tarde llegaría a Inspector de esta materia. El objeto de este Círculo era de propagar en la República la gimnástica higiénica y medicinal.⁵⁰

⁴⁹ Dirección General de Instrucción Pública, «Programa de enseñanza para las escuelas oficiales de 2.ª Clase», *Boletín de Instrucción Primaria del Estado de Nuevo-León* (Monterrey), 12 de febrero de 1892, 1-8.

⁵⁰ «Círculo de Gimnástica Mexicana», *La Patria* (México), 23 de abril de 1890, 3. En dicho Círculo se encontraban importantes propagandistas de la cultura física en México: Feliciano Chevarría, Joaquín Noreña, Pedro Alfaro, Emilio Lobato, Enrique F. Martínez, Mateo Sainz, Lucio Plata, Eduardo Veraza y Agustín R. Ocampo.

Para concretar el sistema de educación física escolar mexicano se presentó el *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica* de Alberto de Landa.⁵¹ En este libro se desarrolla la gimnasia de salón (o la enseñanza de los ejercicios auto-gimnásticos) y los ejercicios de marchas y evoluciones de conjunto. Además, el texto fue declarado oficial para la enseñanza y recomendado, como también lo fue la *Gimnasia de Salón* de Eugenio Paz.⁵² En España la obra de Paz también fue recomendada por Eusebio Ferrer, profesor de Gimnástica del Instituto de Mahón, como un buen método de gimnasia de «sala o casera».⁵³

En el Estado de Zacatecas, la ley de 5 de marzo de 1897 propuso para la instrucción primaria (niños y niñas de 6 a 12 años) una educación pública obligatoria, gratuita y laica. Aquí, la gimnasia en la educación elemental aparecía a diario. El primer año comprendía movimientos libres, marchas y juegos gimnásticos; el segundo año, el programa del año anterior y, además, ejercicios con bastón; el tercer año, el programa del año anterior y, además, ejercicios con mazas; y el cuarto año: alternación de los ejercicios prescritos para los años anteriores. En cuanto a las niñas, la asignatura quedaba reducida a los juegos y ejercicios gimnásticos, sin los ejercicios militares que eran substituidos por las labores de mano. Para el primer año de la enseñanza superior se prescribían los ejercicios con instrumentos y sin ellos (tres veces por semana); y para el 2.º año, ejercicios con aparatos (dos veces por semana), además de los correspondientes ejercicios militares (dos veces por semana).⁵⁴

Asimismo, la *Ley orgánica de instrucción primaria* de 15 de mayo de 1897 para el Estado de México, aunque solamente indicó la auto-gimnástica o los ejercicios calisténicos, no impidió que los ejercicios militares fueran introducidos libremente en las escuelas,⁵⁵ situación que

⁵¹ Alberto de Landa, *Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica* (México: Gallego Hermanos, 1894).

⁵² Joaquín E. Ortega, «La Instrucción Pública en México», *El Popular* (México), 17 de agosto de 1897, 1.

⁵³ Eusebio Ferrer y Mitayna, *Resumen de lecciones teóricas y prácticas de gimnástica. Curso de 1893-94* (Mahón: Imp. B. Fábregues, ca. 1894).

⁵⁴ Ejecutivo del Estado, *Ley orgánica de instrucción primaria* (Zacatecas: Tip. del Hospicio de niños de Guadalupe, 1897), 39-57.

⁵⁵ Arturo Gil Mendoza, *Historia de la educación física en México, 1890-1915. El caso estado de México* (Toluca: Biblioteca Pedagógica del Estado de México, 2008), 46. <http://en.calameo.com/books/001013128d456e8986f4a>.

posteriormente fue confirmada en el Reglamento de 1898.⁵⁶ En este Estado, la militarización escolar se intensificó, y a principios del siglo xx se declaró su obligatoriedad en las escuelas elementales con la asignatura de ejercicios de táctica militar. El objetivo no era otro que el de «crear un soldado ciudadano de guardia nacional, para defensa del honor y de la independencia de la República cuando fuera necesario».⁵⁷ Es decir, se pretendía instruir súbditos ciudadanos, obedientes y disciplinados, con sentido del deber y respeto a la autoridad nacional. Asimismo, se añadía que

además de los ejercicios militares y como medio de educación física, son indispensables los juegos al aire libre y los ejercicios gimnásticos. Habiéndose establecido que a la edad de seis años (que) comienza la enseñanza elemental, los niños puede practicar desde entonces los ejercicios militares.⁵⁸

Por lo tanto, las materias seguían las orientaciones curriculares acordadas en los congresos pedagógicos, con lo cual se daba continuación a la política nacionalizadora del porfiriato que pretendía la uniformidad educativa de todo el país.⁵⁹ En este sentido, las materias de gimnasia y ejercicios militares cohesionaban el enaltecimiento patriótico y el stock del capital corporal en la construcción de un modelo de identidades individuales dispuestas a consagrar el encaje nacionalizador en una conciencia colectiva.⁶⁰

La gimnástica y los ejercicios militares útiles, desde el punto de vista nacional, abastecían de ciudadanos fuertes y robustos para la defensa del Estado. Sobre esta biopolítica actuaba el mito de la Guerra Franco-Pru-

⁵⁶ Estado de México, *Reglamento para los exámenes de las escuelas primarias oficiales del Estado de México* (México: Oficina Tip. del Gobierno, 1898), 14.

⁵⁷ Gil Mendoza, *Historia de la educación física*, 46.

⁵⁸ Ernesto López Orendáin, «La educación física en el periodo de 1900 a 1920», en *Programa de Estudios, 3er semestre, Licenciatura en Educación Física/La educación en el desarrollo histórico de México II* (México, 2003), 1-16.

⁵⁹ Lucía Martínez Moctezuma, «Historia de la educación física en México», en *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, coord. Pablo A. Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2011), 299-320.

⁶⁰ María Esther Aguirre Lora, «Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto», en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, comps. Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, y Miguel A. Pereyra (Barcelona: Pomares, 2003), 297-331.

siana, aquella idea de que la superioridad gimnástica de los alemanes sobre los franceses decidió el triunfo de los primeros.⁶¹

Desde finales de siglo XIX, la gimnástica sueca se presentaba como la alternativa pedagógica para atender la educación física en la escuela primaria.⁶² De ello se hacía eco la *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, cuya dirección consideró conveniente incorporar un extenso artículo del profesor chileno Joaquín Cabezas, que trataba sobre la gimnasia sueca como el mejor sistema de educación física posible.⁶³ Efectivamente, la propaganda de la gimnasia sueca en México, como en otros países de América y Europa, se estaba extendiendo rápidamente. Al llegar a 1902 se estaban ultimando los detalles de una Academia de gimnasia para formar profesores de ambos sexos en la enseñanza, siguiendo el método de educación física sueco, muy poco conocido en el país, pero de éxito notable en Estados Unidos y Europa.⁶⁴ Así que, en el mes de julio, se puso en marcha la Academia de Gimnasia de México, estableciéndose posteriormente otras academias por todo el país.⁶⁵

El interés del Gobierno por la educación física escolar condujo a enviar profesorado a los Estados Unidos para estudiar los sistemas gimnásticos, especialmente el sueco.⁶⁶ Posteriormente, los profesores Manuel Velázquez Andrade y Alberto de Landa también fueron en comisión de estudios al Real Instituto de Estocolmo. Este último profesor, siendo Inspector de Gimnasia de las Escuelas Nacionales, en 1903 daba a conocer la Academia de Gimnasia Sueca,⁶⁷ una entidad cuya iniciativa venía de la Dirección General de Instrucción Pública que reguló las disposiciones a cumplir por todas las Academias de Gimnasia del Distrito Federal de México. Entre estas disposiciones se mencionaba utilizar «como guía el

⁶¹ Rodolfo Menéndez, «Gimnástica y ejercicios militares», *La Escuela Primaria* (Mérida de Yucatán), 15 de julio de 1897, 1.

⁶² Rodolfo Menéndez, «Educación física», *La Escuela Primaria* (Mérida de Yucatán), 1 de marzo de 1894, 184.

⁶³ Joaquín Cabezas, «Del exterior. Gimnasia sueca», *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 7 de enero de 1896, 245-255. Joaquín Cabezas García es considerado el padre de la educación física chilena.

⁶⁴ «Las academias de gimnasia», *El Tiempo* (México), 1 de mayo de 1902, 2.

⁶⁵ Gil Mendoza, «La enseñanza de la gimnasia sueca», 32-33.

⁶⁶ «La gimnasia sueca», *El Imparcial* (México), 17 de octubre de 1904, 4.

⁶⁷ Chávez González, *La introducción de la educación física*, 85.

tratado de Gimnástica Racional Sueca de Ch. Liedbeck,⁶⁸ obra, aunque incompleta, contiene lo esencial para los niños, y cuyas deficiencias cubrirá el Inspector del ramo».⁶⁹ Alberto de Landa, que ha sido considerado como el promotor de la gimnasia sueca en México, creó en 1905 la Asociación de Gimnástica Racional y Juegos al Aire Libre.⁷⁰ Como ya hemos mencionado, en junio de 1906, este profesor también fue comisionado por el Ministerio de Instrucción Pública a Estocolmo para perfeccionar los estudios de la educación física, con el objeto de implantar el método sueco a su regreso, con todas las reformas necesarias y, así, adoptarlo oficialmente,⁷¹ tal y como sucedió, oficialmente en el sistema educativo.⁷²

La evidencia que mostraba la moda de la gimnasia sueca fue la edición de la archiconocida obra de Kumlien y André, *La gimnasia sueca: manual de gimnasia racional al alcance de todos y para todas las edades*,⁷³ muy conocida en toda Latinoamérica.⁷⁴ Por consiguiente, la gimnasia sueca cohabitaba con los ejercicios militares y proporcionaba un perfecto acomodo a los códigos disciplinares de obediencia y sumisión, a las voces de mando y a la autoridad.⁷⁵

Igualmente, el profesor Manuel Velázquez Andrade (1877-1952) desde Estocolmo remitía interesantes artículos que difundían la gimnasia sueca.⁷⁶

⁶⁸ C. H. Liedbeck, *Gymnastiska dagöfningar valda bland dem som begagnats vid Stockholms stads folkskolor under åren 1870-80* (Stockholm: Norstedt, 1881).

⁶⁹ «Las academias de gimnasia. Nuevas disposiciones», *El Popular* (México), 17 de julio de 1903, 2.

⁷⁰ Hernández Salazar, *Las políticas educativas*. López Orendaín, «La educación física», 5.

⁷¹ «Gimnasia sueca», *El Tiempo* (México), 28 de junio de 1906, 3.

⁷² «Próximas oposiciones. La Gimnasia Sueca», *El Mundo* (México), 21 de febrero de 1906, 2.

⁷³ L. G. Kumlien y Emile André, *La gimnasia sueca: manual de gimnasia racional al alcance de todos y para todas las edades* (París y México: Lib. de la Vda. de C. Bouret, 1904). Esta obra tuvo ediciones en 1908, 1909, 1914 y 1918; naturalmente también fue muy conocida en España.

⁷⁴ Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica* (Morelos: Universidad Autónoma del estado de Morelos, Instituto del Deporte y Cultura Física del Estado de Morelos, 2016).

⁷⁵ En esta época en España se publican también obras en torno a la gimnasia sueca como las de Vicente Romero, *Cartilla-compendio de gimnasia racional a pie firme y manos libres* (Madrid: Imp. de los Hijos de M. G. Hernández, 1905) y L. G. Kumlien, *La gimnasia para todos* (Madrid: Librería Gutemberg de José Ruiz, ca. 1907).

⁷⁶ Manuel Velázquez Andrade, «Algunas de mis ideas pedagógicas sobre educación física», *La Enseñanza Primaria* 1 de octubre de 1905, 229-132, y «El Instituto Central de Gimnasia de Stockolmo. Breve historia acerca de su fundador Per Henrik Ling y sus sucesores», *La Enseñanza Primaria*, 22 de diciembre de 1905, 219-223.

Al llegar de Suecia, este profesor continuó su formación en el «Instituto Posee», de Boston y, más tarde, después de otra estancia en el Real Instituto de Estocolmo y de otros viajes de estudios por Francia, Bélgica y Alemania,⁷⁷ accedió a la plaza de Inspector de la Gimnasia en las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal. Por ello debe considerársele el representante más importante de la educación física mexicana de principios de siglo xx.⁷⁸

Fue en las reformas educativas de Ley del 15 de agosto de 1908 cuando apareció una voluntad explícita de introducir en la cultura física inquietudes higiénicas y médicas. El currículo de educación física fue más análogo con los tiempos modernos, es decir, hacia la práctica de la gimnástica sueca y los deportes. Aunque, eso sí, continuaron los ejercicios militares configurando una parte importante del programa educativo.

La significativa contribución bibliográfica llegó con Velázquez Andrade.⁷⁹ En 1908 creó y presidió la Asociación Mexicana de Educación Física, año culminante que se completó con la creación, por parte de la Secretaría de Guerra y Marina, de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia (1908-1914), cuya misión fue la de proporcionar un cuerpo de instructores para el ejército.⁸⁰

En estos años la gimnasia sueca en México ya había desterrado por completo el sistema de José Sánchez y las obras que llegaban de España tenían puesta la mirada en Suecia. Así sucedía con el *Manual de*

⁷⁷ «Triunfos de un Pensionista Mexicano en Stokolmo», *El Tiempo*, 6 de marzo de 1906, 2.

⁷⁸ Mónica Lizbeth Chávez González, «Construyendo la nación y el género desde el cuerpo: las prácticas deportivas en la historia de la educación mexicana, 1880-1930», en xxvi Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007) <http://www.aacademica.org/000-066/1922>.

⁷⁹ Hay que destacar las siguientes obras de Manuel Velázquez Andrade: *La educación física. Actitudes viciosas y correctas en las escuelas* (México: Tipografía Económica, 1907), *Manual de gimnasia educativa: obra escrita para servir de texto y guía para los maestros de las escuelas primarias de uno y otro sexo* (Paris México: Lib. Vda. de C. Bouret, 1909), *Las bases científicas de la educación física* (México, 1908), *Educación física. Primer año. Obra escrita para servir de guía a los maestros de las escuelas Primarias Elementales*, y *texto a los alumnos de las Escuelas Normales en sus clases de Metodología de los ejercicios físicos* (México: Librería de la vda. de Ch. Bouret, 1909), *Educación Física. Segundo Año. Obra escrita para servir de guía a los maestros de las Escuelas Primarias Elementales y de texto a los alumnos de las Escuelas Normales en su clase de Metodología de los Ejercicios Físicos* (México: Librería de la vda. de Ch. Bouret, 1910).

⁸⁰ López Orendaín, «La educación física», 8-11.

gimnasia racional y práctica (método sueco),⁸¹ traducción castellana de Francisco de la Macorra Guijeño, antiguo profesor de Escuela Central de Gimnástica, y Profesor de Gimnástica en el Instituto de San Isidro de Madrid.⁸²

El sistema mexicano de educación física quedó expuesto en el II Congreso Nacional de Educación Primaria, en la conferencia del profesor Velázquez Andrade. Como ya realizó en el III Congreso Internacional de Higiene Escolar de París en 1910,⁸³ Velázquez Andrade se inclinaba por una educación física con preferencia en la gimnasia sueca y los juegos corporales. En dicha educación, se marcaban las condiciones diferenciales de género de la época con ejercicios menos enérgicos, menos violentos, más estéticos y rítmicos para las jóvenes. Se trataban también los juegos deportivos al aire libre: *basket-ball*, *foot-ball*, *base-ball*, hockey, natación, saltos, carreras...

Velázquez Andrade arremetía todavía contra la confusión de la educación física con la gimnasia acrobática que se impartía en los establecimientos explotadores de los llamados *gimnasios higiénicos*. Finalmente, pedía más protección del Ministerio de Instrucción Pública y la necesaria creación de campos de juego. Terminó la conferencia advirtiendo:

El campo de juego es la medicina más eficaz de combatir los peligros de la ociosidad y la vagancia de los niños por las calles y plazas, y recordad que estas dos cosas son las más de las veces, las causas directas de la criminalidad tanto infantil como la de los adultos.⁸⁴

Al llegar a 1913 el debate metodológico de los sistemas gimnásticos no cesaba y la gimnasia sueca tuvo que enfrentarse a otro sistema, que en este caso provenía del método natural del francés George Hébert (1875-

⁸¹ M. Soleirol de Servés y Mme Le Roux, *Manual de gimnasia racional y práctica (método sueco)* (Madrid: Librería Editorial de Bailly-Ballière e Hijos, 1906).

⁸² «Bibliografía», *El Tiempo* (México), 11 de noviembre de 1908, 1.

⁸³ Manuel Velázquez Andrade, «Bases fisiológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que norman la educación física de los niños, adolescentes y adultos, de uno y otro sexo, en las escuelas del Distrito Federal de México», *Anales de la Higiene Escolar* 2 (1912): 132-146.

⁸⁴ Manuel Velázquez Andrade, *Conferencia teórico-práctica sobre Educación Física dada a los delegados del 2.º Congreso Nacional de Educación Primaria el sábado 30 de septiembre de 1911 en el gimnasio de la Escuela Normal Primaria para Maestros* (México: Imp. de A. Carranza e hijos, 1911), 16.

1957), expuesto en sus *Lecciones prácticas de cultura física*,⁸⁵ donde se propugnaba un nuevo sistema de educación física que cuestionaba la eficacia del método sueco.

APUNTE SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN ESPAÑA

La falta de una bibliografía en torno a la educación física escolar era una constatación.⁸⁶ El único libro publicado exprofeso era un sencillo y atrevido tratado de Joaquín Lladó editado en 1868, *Nociones de gimnástica higiénica*.⁸⁷ La educación física escolar estaba en pleno abandono y la ley educativa de la época (Ley Moyano de 1857) no había contemplado su inclusión.

Fue hacia 1870 cuando se empezaron los trabajos para conquistar el logro de un Gimnasio Normal en Madrid, siendo el Diputado Emilio Castelar el que presentó a las Cortés un proyecto que pasó totalmente desapercibido. No obstante, en 1873 se logró, al menos, que una Ley de Instrucción Pública consignase la enseñanza de la gimnástica en los Institutos y Escuelas de segunda enseñanza, aun siendo de forma voluntaria, pero la inestabilidad política de entonces no hizo prosperar su enseñanza.⁸⁸

No en balde, a partir de la Restauración surgieron influyentes voces del Magisterio que insistieron en enfatizar la importancia de dicha educación. En este sentido, es de destacar aquí a Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906), que publicó varias obras que marcaron una inflexión en la conciencia pedagógica española.⁸⁹ En su *Teoría y Práctica de la Enseñanza*,⁹⁰ Pedro de Alcántara García abordó ampliamente

⁸⁵ George Hébert, *Lecciones prácticas de cultura física* (París y México: Viuda de C. Bouret, 1913).

⁸⁶ Xavier Torrebadella, «Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física en España (1800-1939)», *Anales de Documentación* 16, no. 1 (2013): <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.16.1.158851>.

⁸⁷ Joaquín Lladó, *Nociones de gimnástica higiénica, aplicables a las escuelas de instrucción primaria de uno y otro sexo como elementos de educación física* (Barcelona: Lib. Juan Bastinos e Hijo, 1868).

⁸⁸ José Sánchez Somoano: *Gimnástica escolar, Juegos Calisthénicos*, Biblioteca Popular de Gimnástica – tomo II (Madrid: Imp. de la Viuda de M. Minuesa de Los Ríos, 1894), 18.

⁸⁹ Pedro de Alcántara García, «La gimnástica en la educación primaria», *Revista de la Universidad de Madrid* 5, no. 5 (1875): 473-491.

⁹⁰ Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de pedagógica, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, De la educación física. Tomo V* (Madrid: Gras y Ci.^a Editores, 1882).

el problema de la educación física. Su impacto pedagógico también fue especialmente significativo en México.⁹¹ Este mismo año coincidía con la publicación de las primeras revistas profesionales de la educación física, *El Gimnasta Español* (Madrid, 1882) y *El Gimnasio* (Madrid, 1882), las cuales ejercieron una poderosa influencia en la aprobación de la primera Ley de la educación física española y la creación de la Escuela Central de Gimnástica (ECG, 1887-1892).⁹² El lamentable cierre de la ECG provocó el enojo del profesorado oficial de Gimnástica que, a partir de entonces, se organizó para reclamar sus derechos profesionales y la oficialización de la gimnástica escolar.⁹³

En el entorno pedagógico, además de las avanzadas propuestas de Pedro de Alcántara García,⁹⁴ por otro lado se desarrolló el discurso regeneracionista de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que lideró Francisco Giner de los Ríos, en el contexto de las ideas del krausismo y del positivismo de Spencer, del que también se desarrolló una preferencia por el estilo de enseñanza inglés, que a la sazón estimuló la puerta de entrada del deporte escolar en Madrid.

En el contexto general, la España de la Restauración se caracterizó por un crecimiento del movimiento obrero, cuyas reivindicaciones sociales chocaban con los intereses de los poderes hegemónicos (las estructuras militares, la monarquía, la burguesía liberal y conservadora, el caciquismo, las oligarquías y la Iglesia), que hacían de las políticas un usufructo personalizado, y cuya mayor fuente de beneficios se encontraba en la explotación de las colonias de ultramar. Los sucesivos gobiernos administraban una fragilidad política y económica de espaldas al

⁹¹ Como apunta Gil Mendoza en *Historia de la educación física*, 21-26, en México se destacaba la influencia del español Pedro de Alcántara García también de esta obra.

⁹² Xavier Torredadella, «Las primeras revistas profesionales y científicas de la educación física española (1882-1936)», *Apunts. Educación Física y Deportes* 190 (2012): 11-25.

⁹³ Anastasio Martínez Navarro, «Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica», *Historia de la Educación* 14-15 (1996): 125-149. Juan Andrés Cambeiro, «El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea» (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, Departamento de Historia y Teoría de la Educación, 1997). Xavier Torredadella, «De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900)», *Revista Española de Educación Física y Deporte* 413 (2016): 79-95.

⁹⁴ Pedro de Alcántara García Navarro, *De las teorías modernas acerca de la educación física* (Madrid: Imp. de Gil y Navarro, 1886).

problema de la lucha de clases. A todo esto, debe añadirse un contexto social preocupado por la depauperación de las clases subalternas, y la degeneración física que se extendía a todas las capas de la sociedad, en la que se veían unas amenazas cuya trascendencia afectaba al imaginario colectivo de los círculos higienistas y pedagógicos de la autoproclamada *buena sociedad*.⁹⁵

Además, hay que añadir la existencia de una formación militar infantil en la que, en complicidad con la Iglesia, los maestros y las autoridades promovían los populares batallones infantiles, cuyo único sentido era el de impulsar organizaciones patrióticas de defensa nacional, monárquica y católica como reacción al desarrollo revolucionario del movimiento obrero.⁹⁶

En este orden, los apóstoles de la educación física intervinieron profundamente convencidos de que la regeneración del pueblo español debía empezar por su regeneración física; es decir, por hacer oficial y obligatoria la enseñanza de la gimnástica a todos los niveles educativos.⁹⁷

Hasta entonces, la educación física puede decirse era solamente accesible, como asignatura de adorno o necesaria, en los colegios privados de la «buena sociedad». Y por lo que se refiere a la enseñanza pública, esta quedaba a expensas de la voluntad pedagógica de los maestros, y si el lugar o el espacio disponible del colegio lo permitía. La educación física en la escuela primaria no llegó legalmente hasta principios del siglo xx; aun así, fue todo un fracaso puesto que no había, ni se otorgaron, los medios necesarios para cumplir su efectividad. Esta situación fue denunciada en el Congreso de Primera Enseñanza celebrado en Barcelona en el año 1909-10. La conferencia del profesor de gimnasia sueca Víctor Langlois

⁹⁵ Antonio David Galera, «Educación física y protección de la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e institucionales complementarias escolares», *Cabás*, 13 (2015): 1-37. Xavier Torredadella, «Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo xix», *Cabás*, 10 (2013): 11-28.

⁹⁶ Xavier Torredadella, «Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)», *ODEP. Revista Observatorio del Deporte* 1, no. 1 (2015): 32-70.

⁹⁷ Xavier Torredadella, «De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. II parte (1901-1948)», *Revista Española de Educación Física y Deportes* 414 (2016): 85-102.

du Feu trató sobre el asunto y sus conclusiones fueron aprobadas por el Congreso:

- 1.^a Organizar metódicamente la educación de los sentidos en las clases de párvulos y elementales.
- 2.^a Imponer obligatoria y cotidianamente la somoscética o gimnasia racional en todos los centros docentes.
- 3.^a Ampliar los estudios de los maestros con un curso de Higiene de la Educación Física.
- 4.^a Crear una Facultad de Educación física en las Universidades de Madrid y Barcelona.
- 5.^a Fomentar un cuerpo de inspectores de Educación física.⁹⁸

JOSÉ SÁNCHEZ Y GONZÁLEZ DE SOMOANO (1850-1913)



Imagen 1. José Sánchez y González de Somoano.

Fuente: *Gimnástica Escolar*. Tomo I (ca. 1890)

⁹⁸ Víctor Langlois du Feu, *La educación física como base y norma de toda pedagogía racional y biológica*, (Barcelona: Imp. Tasis, 1910), 4. (Tema presentado en el Congreso de Primera Enseñanza celebrado en Barcelona en el año 1909-10)

José Sánchez y González de Somoano (Arriondas, 1850 - México, 1913) fue un conocido gimnasiarca y literato, miembro de la Sociedad de Escritores y Artistas Españoles, de la ILE (imagen 1), propietario y director de varios gimnasios en Madrid y autor de varias obras de gimnástica, científicas y literarias.

Se estableció en Madrid a la edad de diez años y muy pronto se dedicó a la gimnástica, siendo auxiliar en el gimnasio que el profesor Alfonso Vignolles dispuso desde 1861. Allí también aprendió con el profesor Vicente López Tamayo. Con dieciocho años, hacia 1868, José Sánchez se estableció por cuenta propia en un gimnasio de Valladolid y, luego, en otro de Santander.⁹⁹ De regreso a Madrid, hacia 1873, dispuso de otro gimnasio en la c/ de las Infantas, 19 y 21. En 1876 se anunciaba en *El Imparcial* como Gran Gimnasio Higiénico, Médico y Ortopédico, y disponía de la dirección médica facultativa del Sr. Coll. Las clases eran para caballeros y niños, pero también las había reservadas para señoras.

Dos años más tarde, en el municipio de Valdemoro, creó y reglamentó el gimnasio modelo de la Guardia Civil para instruir a los guardias jóvenes.¹⁰⁰

El gimnasio de la c/ de las Infantas se trasladó de la c/ Almirante, 5.¹⁰¹ Este gimnasio se quemó el 3 de septiembre de 1882;¹⁰² no obstante, en pocos días se hizo con el gimnasio la c/ Alcalá, 7 establecido en la Fonda Peninsular. En el nuevo gimnasio contrató los servicios de José Merelo y Casademunt, uno de los esgrimistas más destacados de España.¹⁰³ En octubre dispuso también del Gran Gimnasio Higiénico en la c/ de Alcalá, 80 (al lado del Palacio del Marqués de Portugalete).¹⁰⁴

En esta época José Sánchez se presentaba, junto a Mariano Marcos Ordax, como el fundador y director de la revista *El Gimnasio*, de «educa-

⁹⁹ Pedro Pascual Martínez, *Escritores y editores en la Restauración canovista, 1875-1923. Vol. 2* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1994), 725.

¹⁰⁰ «Sánchez Somoano», *El País*, 23 de enero de 1894, 2.

¹⁰¹ «Gimnasio», *El Imparcial*, 19 de marzo de 1880, 4.

¹⁰² «El incendio de ayer», *El Liberal*, 4 de septiembre de 1882, p. 3

¹⁰³ «Gran Gimnasio y Sala de Armas», *El Liberal*, 19 de septiembre de 1882, 4.

¹⁰⁴ «Noticia generales», *La Discusión*, 16 de octubre de 1883, 3.

ción física y de higiene», cuyo primer número se publicó el 1 de enero de 1882. Se trataba de una publicación mensual, que aparecía cada primero de mes. La publicación estaba dirigida facultativamente por Marino Marcos Ordáx y José Sánchez figuraba como director literario.

En 1883 editó un folleto de divulgación y propaganda informativa del horario y tipo de clases impartidas en el citado Gran Gimnasio Higiénico, «para caballeros y niños» y «para señoras y señoritas» que, además, contenía varios artículos con la intención de concienciar de las ventajas de la gimnasia: «A los padres de Familia. El afán de ser sabios», «Utilidad de la gimnasia» y «Método para adelgazar».¹⁰⁵ Este mismo año, también publicó el *Tratado de Gimnasia Pedagógica*,¹⁰⁶ obra que fue premiada en la Exposición Literaria de Madrid de 1884. Luego apareció *Propaganda Gimnástica*, que reunía un compendio de algunos de sus artículos publicados anteriormente.¹⁰⁷

José Sánchez también se dedicaba a la venta de aparatos gimnásticos y al montaje de instalaciones de gimnasios en colegios y casas particulares.¹⁰⁸ Además, desde 1875 comercializaba un sistema patentado de poleas, «Sistema Sánchez», cuyo «nuevo método de gimnasia racional» permitía el ejercicio físico a todas aquellas personas que no podían asistir a los gimnasios y, también conseguir grandes beneficios físicos.¹⁰⁹

La propaganda que con este aparato hemos hecho desde la época ya citada, la dejamos a la pública consideración, pues basta decir que antes, tratándose de gimnasia, no se hablaba más que de trapecios, torniquetes, pesas y paralelas. Hoy, antes que

¹⁰⁵ José Sánchez y González de Somoano, *Gran Gimnasio Higiénico* (Madrid: Imp. de Manuel Minuesa de los Ríos, 1883).

¹⁰⁶ Sánchez González de Somoano, *Tratado de gimnasia*. Existe una tercera edición en (Biblioteca Popular Gimnástica: tomo X), Madrid: Imp. de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1894.

¹⁰⁷ José Sánchez González de Somoano, *Propaganda gimnástica* (Madrid: Imp. Minuesa de los Ríos, 1884). Parece ser que existen varias ediciones: edición de la Biblioteca Popular Gimnástica, tomo IX (Madrid: Imp. de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1894). José Luís Pastor Pradillo en *La Educación Física en España*, 635, cita otra edición en Biblioteca Popular (Madrid: Est. Tip. de Alfredo Alonso, 1892).

¹⁰⁸ Sánchez González de Somoano, *Propaganda*, 132.

¹⁰⁹ José Sánchez y González de Somoano, *Nuevo método de Gimnástica racional con la polea sistema Sánchez con patente de invención por veinte años* (Madrid: Imprenta de Manuel Minuesa de los Ríos, 1886).

todo esto, se habla de poleas, y nadie encontraría completo un gimnasio que careciese de ellas. Éste es el resultado de nuestra propaganda, hecha teórica y prácticamente.¹¹⁰

En agosto de 1886 se embarcó para estudiar el desarrollo de la educación física en el extranjero, puesto que había recibido un encargo del Gobierno español para la redacción del Reglamento y Programas de la futura Escuela Central de Gimnástica.¹¹¹ Parece ser que renunció a la Cátedra vitalicia que se le ofreció como profesor en la ECG.¹¹² Aún así, mientras José Sánchez permaneció en Madrid durante los años 1889 a 1892, no entendemos la razón que le impidió presentarse como alumno libre para acceder a la titulación de profesor de Gimnástica en la ECG.

José Sánchez encarnaba el perfil del liberal republicano y era muy crítico con la política educativa de la Restauración, de aquí su relación con la ILE.¹¹³ Su partida a México, un país emergente y próspero, le otorgaba la posibilidad de rehacerse en nuevos proyectos. Se comentó que no volvería a España hasta que no estuvieran instaladas las escuelas de profesores y profesoras de gimnástica.¹¹⁴ José Sánchez era un hombre comprometido con el movimiento regeneracionista español y creía profundamente que, a través de la regeneración física y moral, la juventud española tenía una oportunidad para superar la actual situación de decadencia. Pero era también un culto literato que experimentaba en la poesía, la novela y el ensayo. Entre sus obras destacan: *Versos trasnochados* (1884), *Gimnástica intelectual* (Madrid, 1884), *Ensayos literarios* (Madrid, 1885), *México a vista de pájaro* (Madrid, 1890), *Modismos, locuciones y términos mexicanos* (Madrid, 1892), *Costumbres yankees. Viajando por América del Norte* (México, 1894), *El Ciego* (México, 1895), *El banco de piedra* (México, 1898) y *El pájaro sin nido* (México, 1912).¹¹⁵ Colaboró

¹¹⁰ Sánchez González de Somoano, *Nuevo método de Gimnástica*, 3-4.

¹¹¹ Pueden verse los reglamentos de la ECG en Jose Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar, Juegos Calisthénicos*, Biblioteca Popular de Gimnástica -t. II- (Madrid: Imp. de la Viuda de M. Minuesa de Los Ríos, 1894), 15-39.

¹¹² «Sánchez Somoano», *El País*, 23 de enero de 1894, 2.

¹¹³ José S. González de Somoano, «La educación física en España», *La Época*, 4 de agosto de 1879, 3.

¹¹⁴ Felipe Serrate, «Hemos tenido el gusto...», *La Ilustración Gimnástica*, 15 de agosto de 1886, 93.

¹¹⁵ Pascual Martínez, *Editores y escritores*, 752.

también como articulista y literato en numerosos periódicos de la época, tanto en España como en México.

A mediados de septiembre de 1886 José Sánchez llegó a la ciudad de México con la intención expresa de montar un gimnasio, asunto del que daba noticia la prensa.¹¹⁶ Muy pronto presentó allí, en la Secretaría de Fomento, el aparato de «Polea Sistema Sánchez», para el desarrollo físico de ambos sexos.¹¹⁷ Durante su primera estancia en la metrópoli mexicana se encargó de instalar y tutelar varios gimnasios. Conocemos que en enero de 1887 había ubicado su domicilio en la c/ San Francisco, 1, en donde también había dispuesto un Gimnasio Médico y comercializaba (al precio de 40 pesos) el «Nuevo método de gimnasia racional» por medio de la polea «Sistema Sánchez».¹¹⁸ En diciembre de 1888 estableció otro Gimnasio Médico, en la c/ cerrada de Jesús, en cuyo local también se encontraba la redacción de *El Sport Mexicano*, pero con tan mala suerte que sufrió un robo, con la desaparición de la ropa de gimnástica, cinturones, juegos de pesas, lámparas y otros enseres.¹¹⁹ Pero como ya hemos dicho, José Sánchez no dejó los negocios de Madrid, y en marzo de 1887 se volvía abrir, tras el incendio, el gimnasio de la c/ Almirante, 5, también conocido como Gimnasio Peninsular.¹²⁰ No obstante, toda su atención se concentraba en México capital donde se consagró como director del Gimnasio de la ENP, fue profesor del presidente de la República Mexicana D. Porfirio Díaz y fundador-director de *El Sport Mexicano*.¹²¹ Véase como se relataba lo acontecido en la revista mejicana, *España y América*:

[...] presentando al Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública un proyecto para la fundación de un Gimnasio Normal en ocasión en que se estaban haciendo los trabajos para la fundación de la Escuela Normal del distrito Federal.

¹¹⁶ «El Sr. José Sánchez Somoano», *El Monitor Republicano* (México), 19 de septiembre de 1886, 3.

¹¹⁷ «Solicitud», *El Siglo Diez y Nueve* (México), 30 de noviembre de 1886, 3.

¹¹⁸ «Nuevo método de gimnasia racional», *El Tiempo* (México), 1 de enero de 1887, 2.

¹¹⁹ «Robo», *El Monitor Republicano* (México), 14 de diciembre de 1888, 2. Reproduce una biografía de José Sánchez publicada en la revista *España y América*.

¹²⁰ «Cartera de Madrid», *El Liberal*, 30 de marzo de 1887, 3.

¹²¹ Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar*, 19-27.

Pareciéndole bien dicho proyecto al señor Ministro, y se habilitó en el nuevo edificio de la Escuela Normal un espacioso local para la instalación del Gimnasio, siendo entonces nombrado el Sr. Sánchez Somoano Director de las clases de gimnástica de dicho centro.

Cúpole después el alto honor de ser llamado por el Presidente de la República, General Porfirio Díaz para que diese clases con arreglo a su nuevo sistema de gimnástica, del que tiene privilegio exclusivo en Méjico, Estados Unidos y España.¹²²

La acreditación de José Sánchez de servir como profesor de Gimnástica al presidente de la República, le llevó al mismo tiempo a serlo de las mejores familias de la alta sociedad mejicana y también de la comunidad española.

En 1889 regresó a Europa y asistió en junio a la Exposición Universal de París, desde donde mandaba crónicas a México.¹²³ Luego se quedó en Madrid para ocuparse de los gimnasios que aún tenía en propiedad y atender algunos proyectos editoriales,¹²⁴ entre ellos la ampliación del tratado de *Gimnástica pedagógica*, que pasó a formar parte de una Biblioteca Popular Gimnástica. El primer ejemplar de esta Biblioteca, *Gimnasia escolar*, publicado en 1890, fue dedicado a la República de México.¹²⁵ De este modo, ofrecía *La Época* la llegada del perito profesor: «Después de una excursión de tres años, dedicada a estudiar los distintos sistemas de gimnástica en las principales naciones de Europa y América, ha regresado a esta capital el Sr. Sánchez Somoano, director del Gimnasio de la calle de Alcalá, 7».¹²⁶

En 1892 realizó un tour por los Estados Unidos y, a raíz del viaje, publicó un libro *Costumbres yankees*, que también dedicó al General Porfirio Díaz. De esta obra adelantó algunos artículos en la prensa;¹²⁷ uno de

¹²² «Sánchez Somoano», *El País*, 23 de enero de 1894, 2.

¹²³ José Sánchez Somoano, «Inauguración del Pabellón Mexicano», *El Siglo Diez y Nueve*, 26 de julio de 1889, 1.

¹²⁴ José Sánchez Somoano, *Modismos, locuciones y términos mexicanos* (Madrid: Manuel Minuesa de los Ríos, 1892).

¹²⁵ Sánchez Somoano, *Gimnástica escolar*, 26-27.

¹²⁶ «Noticias generales», *La Época*, 14 de noviembre de 1889, 3.

¹²⁷ José Sánchez Somoano, *Costumbres yankees: viajes por la América del Norte* (Madrid: Tip. de El Correo Español, 1894).

ellos trata sobre la Universidad de Harvard y relata el magnífico gimnasio que disponían los estudiantes.¹²⁸

En 1893, en España, José Sánchez cerró el antiguo gimnasio de la c/ Alcalá, 7, y recibió el traspaso del gimnasio de la c/ Carbón, 9, con lo cual, se hizo cargo de dos gimnasios, puesto que mantenía el de la c/ Almirante, 7.¹²⁹ Este mismo año regresó a México y se encargó durante un corto tiempo de la dirección de *El Correo Español* (segunda época).

En 1896 retornó otra vez a Madrid y aceptó la dirección del completísimo Gimnasio Higiénico médico de los Baños Árabes (propiedad Benito Díaz, c/ de Velázquez, 23, esquina con la de Goya, en el barrio de Salamanca). Un lujoso local que estaba destinado tanto para mejorar el desarrollo físico, como para corregir las deformidades del cuerpo mediante ejercicios bien combinados y dirigidos.¹³⁰

En 1900 el gimnasio de la c/ Almirante, 5 continuaba funcionando y se anunciaba en la prensa la «Polea Sánchez. Aparato gimnástico de probada utilidad», pero en la misma página se anunciaba también otra «Polea higiénica. Se adquieren vigorosas fuerzas y desarrollo general y del pecho en pocos días con la nueva polea de pesas gradual, tan solicitada, sencilla y portátil».¹³¹

Siguiendo sueltos y noticias varias de la prensa de México, conocemos que, en junio de 1900, José Sánchez contrajo matrimonio en la ciudad de Guatemala con Juana Simonson, y posteriormente se instaló en Ciudad de México. No tenemos constancia de que regentase ningún es-

¹²⁸ José Sánchez Somoano, «Notas Yankées», *El País*, 4 de septiembre de 1892, 1.

¹²⁹ En *El Imparcial*, 19 de febrero de 1893, leemos una nota que dice: «GIMNASIO. Habiéndose cerrado el de la calle Alcalá, seguirán dándose clases en los gimnasios de la calle Carbón, 9 y del Almirante, 5»

¹³⁰ José Díaz-Benito, *Guía del Madrileño en los Baños Árabes: calle de Velázquez, número 29 (Barrio de Salamanca)* (Madrid: Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1887). Lola Esteban Lario, *Los Baños Árabes. Bibliografía del doctor Díaz-Benito y Angulo en el Madrid del siglo XIX* (Nambroca: Ayuntamiento de Nambroca, 2005).

¹³¹ «Anuncios», *El Imparcial*, 1 de julio de 1900, 4. La «Polea Sánchez» continuó anunciándose en *El Imparcial* hasta 1908 y su propietario continuaba siendo José Sánchez, que contaba con la ayuda del profesor oficial de Gimnástica Juan Murillas, que también se encargaba desde 1907 del Gimnasio Modelo, c/ Santa Brígida, 4, ocupándose de la dirección del Gimnasio Peninsular de la c/ Almirante, después de la muerte de José Sánchez. Juan Murillas era también profesor de gimnástica de S. A. R. el Infante Don Alfonso y, además, instructor del Cuerpo de Bomberos de Madrid. «Los bomberos y la gimnasia», *Mundo Gráfico*, 17 de diciembre de 1913, 25.

tablecimiento gimnástico, pero sí de la publicación de algunos artículos literarios en la prensa. Conocemos que desde 1904 formaba parte de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Beneficencia de México, y que, en 1906, ejerció en esta Sociedad la función de secretario, sufriendo en los últimos días, antes de su muerte, una cierta situación incómoda debido a la gestión económica.¹³²

José Sánchez murió asesinado en México, el 9 de febrero de 1913, en los sucesos iniciales de la Decena Trágica, el levantamiento militar del contrarrevolucionario General Manuel Mondragón para destituir de la presidencia de México al liberal socialista, Francisco Ignacio Madero.¹³³

La contribución bibliográfica a la educación física: «la gimnasia pedagógica»

Destacar la contribución bibliográfica de José Sánchez en torno a la gimnástica tiene un valor añadido en un momento en que prácticamente en España no existían obras de este género y, todavía menos, escritas por autores españoles. Su primera publicación fue el ya mencionado *Tratado de gimnasia pedagógica*, que el mismo autor consideró ser la primera publicación realizada en España. Este manual de 279 páginas ilustrado con figuras de ejercicios —el más extenso hasta la fecha— fue presentado para servir de guía docente en las clases de gimnástica de la primera y segunda enseñanza. El estímulo para publicar esta obra venía precedido por la iniciativa gubernamental de la Ley 9 de marzo de 1883, en la que se declaró oficial la enseñanza de la gimnástica en España, situación que se presentaba favorable para emprender una empresa editorial, cuyas ventas podían ser substancialmente importantes. En una nota bibliográfica sobre esta obra se aprovechaba para mencionar que la educación física en España se encontraba en «el más criminal abandono respecto de tan importante materia, tan esmeradamente atendida en todos los pueblos cultos, así de Europa, como de América».¹³⁴ Con

¹³² Un español, «El asunto de la beneficencia española. Al Sr. Somoano», *El Correo Español*, 6 de febrero, 9.

¹³³ «Hasta las 3 A. M. del día de hoy...», *El Imparcial* (México), 10 de febrero de 1913, 1.

¹³⁴ S. L. M. «Bibliografía», *La Discusión*, 21 de marzo de 1884, 3.

lo cual, José Sánchez declaraba que, ante la carencia de métodos de gimnasia pedagógica para atender la primera y segunda enseñanza, se había marcado la «empresa de publicar el presente trabajo, teniendo en cuenta los adelantos modernos alcanzados en las principales naciones de Europa y América». ¹³⁵

La obra incorporó conocimientos teóricos y prácticos. Coincidimos con Pastor Pradillo que delata la «inopia conceptual» de la época, ¹³⁶ es decir, la escasa o nula fundamentación técnica y pedagógica. En los contenidos teóricos se ofrece un apartado de historia de los tiempos antiguos (Grecia y Roma) y otro de los tiempos modernos, analizando la gimnástica en los países de Alemania, Francia, Bélgica, Italia, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal y España: «La educación física se halla, pues, en España muy postergada, y, considerada oficialmente, hasta ahora puede decirse que ha sido nula». ¹³⁷

Asimismo, se tratan muy someramente aspectos de anatomía, fisiología e higiene. La parte práctica consiste en la llamada «gimnasia de sala», para niños y niñas, de tres a seis años, y consta de la realización de ejercicios a manos libres: movimientos de cabeza, brazos, cintura y piernas. Para el alumnado de siete a doce años se marca la gimnasia con aparatos: picas, escala horizontal, trampolín, pesos cortos, pesos largos y mazas. Los ejercicios de marchas acompañadas de canto también son incluidos en el programa escolar.

José Sánchez criticaba las aplicaciones pedagógicas de la gimnástica que se venían realizando hasta la fecha, puesto que se solía emplear el mismo sistema para los niños que para las niñas: «El plan que hemos propuesto difiere en mucho de los que generalmente se siguen en la actualidad, porque en éstos suele emplearse el mismo sistema para los niños y señoritas que para los adultos». ¹³⁸

La parte práctica era una mera representación del conocidísimo *Manual popular de gimnasia de sala* del Dr. Schreber, que desde hacía años

¹³⁵ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 7.

¹³⁶ José Luis Pastor, *Educación física y libros de texto en la primera enseñanza (1883-1978)* (Madrid: Editorial Dykinson, 2005), 132.

¹³⁷ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 51.

¹³⁸ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 8.

recomendaba José Sánchez.¹³⁹ Este tipo de gimnasia, dirigida a los párvulos, venía a representar todo un dispositivo de sujeción de la corporalidad infantil. Se trataba de una gimnasia completamente antinatural, cuyo método estaba concebido para inculcar la obediencia, utilizando el movimiento artificial y descompuesto del cuerpo, mediante la ejercitación y la corrección, ordenando y disciplinando toda la acción. La enseñanza (*pedagógica*) de la gimnástica proseguía, en la instrucción primaria, con los ejercicios de fuerza: de suspensión del cuerpo, del levantamiento de pesas y de la movilidad de las mazas. Para los niños, de doce años en adelante, además de los ejercicios anteriores, ya podían emplearse los ejercicios en las barras paralelas, pero no para las niñas, puesto que estos ejercicios, que robustecían la fuerza de los brazos, «dejan estéril su pecho y las hacen perder las formas redondas, adquiriendo las mismas que el hombre».¹⁴⁰

En el libro aparece un capítulo, el XIII, dedicado a la esgrima de palo; compuesto de veinte lecciones, pretendía iniciar e instruir a los alumnos (a partir de los diez años) en el manejo de las armas.¹⁴¹ Este capítulo estaba en sintonía con el ambiente de la época y con las demandas de una gimnástica premilitar en el entorno escolar como así sucedía, por ejemplo, en Francia, país que había adoptado la organización de los batallones infantiles. Véase como José Sánchez justificaba el aludido capítulo:

Hubo un tiempo en España en que el ejercicio de las armas era el más noble y el más apreciado de todos [...]. No podía ser un buen caballero quien no supiese manejar la espada.

Pero hay un arma mucho más española todavía, que se emplea para la defensa personal en algunas de nuestras provincias del Norte, y que, sabiendo manejarla bien, facilita en extremo la esgrima del sable, que es la que parece va predominando en

¹³⁹ Sánchez de Somoano, «La educación física en España», *La Guirnalda*, 20 de agosto de 1879, 1-2.

¹⁴⁰ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 171.

¹⁴¹ Años más tarde, el Inspector de Educación Física, Manuel Velázquez Andrade rechazaba decididamente la enseñanza de la esgrima en la educación física escolar y añadía que: «Como medio de cultura física, ya lo vimos, no responde a las necesidades y requisitos fisiológicos de un método racional de gimnasia». Manuel Velázquez Andrade, «La esgrima de sable y florete como medio de educación física y gimnástica. Enseñanza sin finalidad», *La Enseñanza Primaria* (México), 15 de marzo de 1907, 281-284.

nuestros días, puesto que los desafíos por lo general todos se llevan a cabo con esta arma.

Esta esgrima es el palo; y como hay facilidad de aprenderla en todas partes y además es un buen ejercicio gimnástico, la recomendamos para uso de las escuelas de segunda enseñanza.

[...] Este y no otro es el objetivo que nos hemos propuesto, para que de esta manera se vaya desarrollando en la juventud la afición al manejo de las armas como todos los demás ejercicios corporales.¹⁴²

En esta obra la influencia de Amorós y de Jahn es destacada. Aun así, José Sánchez criticó el método de Amorós, sosteniendo que estaba fundamentado en la gimnasia militar, sin una base técnica o preparatoria adecuada, que solamente se centraba en los peligrosos y forzados ejercicios de suspensión (principalmente aplicada en el trapecio, la barra fija, cuerdas y las anillas):

Hoy los métodos de Amorós y Jahn representados por el trapecio y la barra fija, son los que se disputan la primacía, debiendo desaparecer los dos en un tiempo no lejano para dar lugar a otro, cuyo autor es el sentido común, y con el cual se consigue, además de lo que pretendían dichos autores, con relación a lo militar, un buen desarrollo, que es garantía segura para todos en el porvenir.¹⁴³

La influencia de Amorós venía marcada especialmente por la orientación militar, de la que José Sánchez tampoco rechazó del todo, aspecto que se revela en el sistema de ejercicios gimnásticos acompañados del canto. Nos referimos a las marchas o al paso gimnástico (con los manos en la cintura y los codos mirando hacia atrás) con cantos, y también transportando pesos cortos o largos (el fusil), evolucionando progresivamente del paso a la carrera, pero conservando siempre el orden y la precisión del paso.

¹⁴² Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 206-249.

¹⁴³ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 38-39.

MOVIMIENTOS DEL TRONCO

1.º

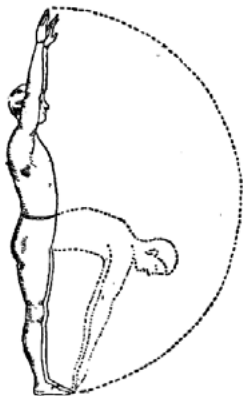


Figura 14.

Imagen 2. *Gimnástica Escolar*. Tomo I (ca. 1890), 69

JUEGOS VARIOS



Figura 25.

Imagen 3. *Gimnástica Escolar*. Tomo I (ca. 1890), 91

Asimismo, José Sánchez se mostraba conforme al método ecléctico que se estaba siguiendo en los Estados Unidos:

Es la joven y próspera Nación, que se ha propuesto oscurecer a las de la vieja y caduca Europa, y que todo aquello que se propone lo consigue por su constancia y fe en el trabajo, es hoy una de las más adelantadas en Gimnasia pedagógica, pues en la mayor parte de los Estados la tienen establecida en las escuelas.¹⁴⁴

Sobre este tratado se escribieron algunas notas críticas. En la *Gaceta de Instrucción Primaria de Lérida* se citaba que era excelente libro para la enseñanza pedagógica de la gimnástica, que venía a cubrir el vacío existente sobre la materia:

¹⁴⁴ Sánchez de Somoano, *Tratado de gimnasia pedagógica*, 47.

Dos o tres tratados de gimnástica se han publicado desde entonces hasta ahora. En nuestro sentir ninguno llena tan por completo las exigencias del programa ni responde acertadamente a las necesidades pedagógicas, como el del Sr. Sánchez Somoano. [...] El Sr. Somoano ha escrito indudablemente un buen libro, siendo nuestro mayor deseo que su ejemplo sea imitado por otros para ver si de este modo se desarrolla en España el gusto hacia los ejercicios físicos en conformidad con lo que en otras naciones más adelantadas sucede.¹⁴⁵

La obra de José Sánchez respondía adecuadamente a las conclusiones del Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 y, además, tanto el método como las opiniones del autor eran críticas hacia los métodos atléticos y que hacían gala de los acrobatismos, sin reparar en los peligrosos de la ya comentada gimnástica de aparatos. En esta época, las tendencias del acrobatismo gimnástico fueron dejando paso a métodos más racionales e higiénicos.¹⁴⁶

Aún y compartiendo la tesis de José Luis Pastor,¹⁴⁷ efectivamente podemos considerar que la obra de José Sánchez dio una substancial comprensión y aplicación de la educación física escolar, aportando la primera publicación que atendió la gimnástica a partir de la posibilidad legislativa de implantar la oficialidad de dicha enseñanza. Asimismo, la obra llegó al otro lado del Atlántico y la prensa mexicana la valoró en las siguientes palabras: «Muy útil esta obrita, sobre todo en México, donde a la educación gimnástica no se le ha dado la importancia que merece».¹⁴⁸ De esta obra se mencionaba que podía encontrarse como texto en la mayoría de las escuelas de la América española.¹⁴⁹

¹⁴⁵ R., «La gimnástica en España», *Gaceta de Instrucción Primaria de Lérida* 413 (1884): 38.

¹⁴⁶ Miguel Vicente-Pedraz y Mari Paz Brozas-Polo, «El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración física escolar en la segunda mitad del siglo XIX», *Revista Brasileira do Sporte* (2015) <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.006>

¹⁴⁷ «La obra es un ejemplo típico de la bibliografía de la época que, fundamentalmente, se convertía en una suerte de instrumento recopilatorio cuya finalidad más parecía buscar una excusa para su venta que la potenciación de la docencia». Pastor, *Educación física*, 131.

¹⁴⁸ «Boletín Bibliográfico», *El Tiempo*, (México), 7 de octubre de 1886, 1.

¹⁴⁹ «Sánchez Somoano», *El País*, 23 de enero de 1894, 2.



Imagen 4. *Gimnástica Escolar*. Tomo I (ca. 1890). Ejemplar dedicado a México.

Propaganda gimnástica es una obra de interesante valor documental en la que José Sánchez reunió diversas participaciones y discusiones parlamentarias en el Congreso de Diputados sobre la oficialidad de la gimnástica.¹⁵⁰ El resto de la obra contiene varios artículos de opinión: «La unión hace la fuerza», «Nuestro ideal», «Utilidad de la gimnasia», «El afán de hacer sabios», «La gimnasia en el bello sexo», «Bibliografías», «El gimnasio por dentro», «Método para adelgazar», «La esgrima» y «La equitación». Estos artículos fueron publicados en 1882 en la revista *El Gimnasio* y, también, en la prensa de México.¹⁵¹ En esta

¹⁵⁰ Proposición de Ley, del Sr. Becerra, declarando oficial la enseñanza de la gimnástica (sesión de 17 de noviembre de 1881), Discurso del Sr. Becerra en apoyo de la proposición de Ley, Contestación del Sr. Ministro de Fomento, Rectificación del Sr. Becerra y Ley de 1883 creando la Escuela Central de Gimnástica.

¹⁵¹ Sánchez de Somoano, «El afán de hacer sabios», *El Municipio Libre* (México), 5 de octubre de 1886, 2.

obra debemos resaltar el testimonio de José Sánchez que percibía el momento histórico de la educación física en España como «un período de luchas». Con esta expresión se refería al desinterés que existía por parte de los gobernantes, en reconocer los grandes provechos que poseía la gimnástica para el desarrollo y perfección física del bienestar de las sociedades:

Estamos en un período de luchas [...] Ahora sólo falta que el Gobierno deseche ciertos temores, y acabe de una vez haciéndola obligatoria (La Gimnástica), estando, como debe de estar, convencido de que la educación física debe anteponerse a la intelectual; pues no creemos que puedan formarse ciudadanos útiles a su patria si antes no se forman los hombres que han de ser ciudadanos.¹⁵²

José Sánchez, acompañado de otros colegas de profesión (propietarios y directores «gimnasios higiénicos»), articuló iniciativas propagandísticas para difundir las ventajas y utilidades que suministraba una gimnástica bien dirigida. Con ello, también trataba de desacreditar a los meros *profesores* (aficionados de la gimnástica artística de o de circo), que confundían a las gentes mostrándoles una imagen equivocada de la gimnástica. Por eso, José Sánchez luchó también contra la intrusión profesional de aquellos que se empleaban sin conocimiento:

Si todos los profesores de gimnasia aunásemos nuestros esfuerzos y procurásemos, cada cual en la medida de sus fuerzas, desterrar la mucha preocupación que aun existe respecto a esta profesión, culpa en parte del público y en parte nuestra por no acabar de una vez de desterrar de los gimnasios que aun nos quedan de la llamada gimnasia artística o de circo; [...] entonces habríamos dado un gran paso para el logro de nuestras aspiraciones.¹⁵³

En España este problema se desarrolló durante varias décadas; de aquí que los profesores titulados oficialmente de Gimnástica se muestra-

¹⁵² Sánchez González de Somoano, *Propaganda*, «Nuestro ideal», 55-59.

¹⁵³ Sánchez González de Somoano, *Propaganda*, 47-53.

sen muy enojados por los atropellos de la profesión y el desinterés de unos gobiernos que ni hacían leyes, ni hacían cumplir las pocas que habían legislado.¹⁵⁴

En 1890 apareció el primer volumen de la Biblioteca Popular de Gimnástica, *Gimnasia escolar*, el cual, como ya hemos mencionado, estuvo dedicado a México. Esta biblioteca era una substancial ampliación del *Tratado de gimnasia pedagógica*, que además facilitaba, por la claridad de las instrucciones y las ilustraciones «a cualquier persona en aptitud de dirigir sin otra preparación los ejercicios gimnásticos comprendidos en la Gimnástica escolar».¹⁵⁵

Al dar a luz este libro, que viene a ser la segunda edición del Tratado de gimnasia pedagógica al que el público dispensó tan buena acogida, nos proponemos mejorarla, aumentándola considerablemente; y como la extensión ha de ser grande, la publicamos en varios tomos, facilitando al mismo tiempo su adquisición.

Cada tomo de esta Biblioteca irá precedido de apuntes históricos de la Gimnástica en distintas naciones y de algún retrato de los propagandistas más notables de Europa y América.¹⁵⁶

A este primer tomo le siguieron otros seis, publicados entre 1890 y 1895. La Biblioteca Popular de Gimnástica,¹⁵⁷ en la parte dedicada a la *Gimnástica Escolar*, reunía cinco tomos: *Movimientos libres*, *Juegos*

¹⁵⁴ Xavier Torrebadella, «De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900)».

¹⁵⁵ «Libros nuevos», *La Época*, 5 de diciembre de 1890, 4.

¹⁵⁶ José Sánchez González de Somoano, *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo I. Gimnasia escolar. Movimientos libres* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, ca. 1890), 11.

¹⁵⁷ Pudiera ser que esta extensa obra fuese la segunda edición de la que José Luis Pastor Pradillo cita publicada en 1892, por la Imp. Manuel Minuesa de los Ríos. También pudiera tratarse de la 2.^a edición del *Tratado de gimnasia pedagógica* de 1883. Lo cierto es que con las obras de este autor se confunden las ediciones con las reimpresiones, por lo que resulta difícil precisar la correspondiente edición de cada tratado, más aún cuando se tratan por tomos separados. José Luis Pastor Pradillo, *La Educación Física en España: fuentes y bibliografía básicas* (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1995), 634-635.

*Calisthémicos, Juegos de mazas, Juegos de Picas y Juegos de Pesas*¹⁵⁸. Además, también incorporó dos tomos de *Gimnasia general: Paralelas y Poleas*.¹⁵⁹ Con esta obra José Sánchez amplió el alcance social de la gimnástica y simplificó los ejercicios para un mejor uso:

Todo el que tenga algún conocimiento práctico de los ejercicios gimnásticos, podrá comprender las indudables ventajas de los que con pesos pequeños se ejecutan, porque sin esfuerzo ninguno y por la variedad de los mismos, el desarrollo llega a ser lo más igual y armónico posible.

Lo que hacía falta era un libro en el que estuviese el contenido un regular número de ejercicios, y el que hoy presentamos al público viene a llenar este vacío con treinta grabados y cincuenta combinaciones.

Hoy que la gimnasia tiende a simplificarse haciendo el mayor número de movimientos con el menor número de aparatos, creemos prestar un servicio a todos en general con la publicación por esta Biblioteca de la serie de tomitos que da comienzo con el de Movimientos libres y que termina con el Tratado de Gimnasia pedagógica.

Para las Escuelas e Institutos donde los ejercicios con aparatos se hacen poco o menos que imposibles por la gran aglomeración de alumnos, los ejercicios con pesas pequeñas, tal como los ordenamos en este libro, vienen a ser de imprescindible necesidad.

De estos libritos, hay dos sin instrumentos ni aparatos, cuatro con instrumentos y cuatro con aparatos.

¹⁵⁸ José Sánchez González de Somoano, *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo II: Gimnasia escolar, juegos calisthémicos* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1894), *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo III: Gimnasia escolar. Juegos de mazas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1894), *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo IV: Gimnasia escolar. Juegos de picas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1894) y *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo V: Gimnasia escolar y doméstica. Juegos de pesas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1895).

¹⁵⁹ José Sánchez González de Somoano, *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo VI: Gimnasia general. Paralelas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1895) y *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo VII: Gimnasia general. Poleas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1895).

De la utilidad de todos estos libros, podrá juzgar el público cuando haya puesto en práctica su contenido y visto sus sorprendentes resultados, que es muy poco lo que se hacen esperar cuando se trabaja con verdadera perseverancia.¹⁶⁰

CONCLUSIONES

En los estudios sobre la historia de la educación física en México, la figura de José Sánchez pasa casi desapercibida sin apenas protagonismo. Pensamos que la incorporación de José Sánchez como profesor de la Escuela Normal fue debida a la necesidad del montaje y la organización del Gimnasio, su acreditación profesional era indiscutible y la experiencia que tenía en instalar gimnasios en España le hacían acreedor de su profesionalidad. Asimismo, en aquella época, debía ser el único que en México dispusiera de una dilatada experiencia gimnasiarca y, además, de una autorizada reputación al ser nombrado por el Gobierno de España como uno de los expertos para la redacción del Reglamento y Programa de la Escuela Central de Gimnástica.

Por otro lado, llama la atención la exaltación y fidelidad de José Sánchez al presidente Porfirio Díaz, del cual además fue profesor personal de gimnástica. En este sentido, creemos que José Sánchez se aseguró la confianza del presidente, puesto que de él también dependían sus otros quehaceres profesionales en México.

Por otro lado, la ENP se presentaba como un importante eje vertebrador de política centralizadora y unificadora que trataba de sembrar la dictadura de Porfirio Díaz por todo el país. Y, como sucedía en Europa, la educación física escolar se presentaba como un dispositivo más para irradiar la conciencia colectiva de la «invención» del Estado-nación. En este campo, la República de México, a través de José Sánchez, quiso presentar un sistema genuino de educación física que no copiara a ningún sistema en concreto, y que sustentase la construcción de una identidad nacional colectiva.

¹⁶⁰ José Sánchez González de Somoano, *Biblioteca Popular Gimnástica. Tomo V. Gimnasia escolar y doméstica. Juegos de pesas* (Madrid: Imp. Vda. Minuesa de los Ríos, Biblioteca Popular de Gimnástica, 1895), 6.

Después de repasar la historia de la educación física escolar en México, no cabe duda de que la figura de José Sánchez fue el primer engranaje hacia la modernización pedagógica de la educación física en el periodo porfiriano. Su aportación académica, aunque breve y poco reconocida, abrió el camino para que otros continuaran la tarea de estructurar la educación física. Los sucesores, profesores mexicanos, Alberto de Landa y Manuel Vázquez Andrade son dignos ejemplos de la continuidad de un sistema de educación física cuyo principal sentido era el de engrandecer y cohesionar un emergente Estado-nación en el Nuevo Mundo.

Este sistema de educación física, que tomó como propia la gimnasia de sala (o autogimnasia) y los ejercicios militares, actuó sobre la dominación de las conciencias y ejerció de dispositivo al servicio de un poder que deseaba construir una ciudadanía disciplinada, obediente, sacrificada e ilusionada con la República de México. Se trataba pues, de una gimnasia que ejercitaba y disciplinaba; un eufemismo que, bajo el nombre de *gimnasia pedagógica*, utilizaba también los ejercicios con mazas y palanquetas, proporcionando a los niños la fuerza necesaria para manejar el fusil, aceptar los ejercicios de orden, las marchas y las formaciones al compás del canto patriótico (y del tambor y la corneta), y, todo ello, obedeciendo a las voces de mando. En definitiva, se trataba de una *gimnasia pedagógica* que no era nada más que el encauzamiento hacia la obediencia militar, la entrega total del cuerpo a las órdenes superiores, para responder en el trabajo o en la defensa de la patria.

Hacia finales del siglo XIX, la República de México tenía que nacionalizarse, expresión que también quería decir masculinizar y fortificar la raza para engrandecer y defender la nación de los enemigos. Tras la aceptación de la gimnasia sueca, o más tarde con el método de natural de Hébert o el deporte, da igual el método que fuera, siempre subyacía el mismo objetivo, utilizar la educación física para protegerse con los más «fuertes» (o más «frágiles») de la «invención» liberal de la República mexicana.

Finalmente, hemos determinado que la figura de José Sánchez no ha sido lo suficientemente reconocida por la literatura histórica de la educación física mexicana y española. Por lo tanto, pensamos que tiene el peso suficiente para emprender estudios de mayor envergadura, que completen su biografía y realcen su trayectoria y contribución profesional en ambos países. ■

Tabla 2. Cuadro comparativo similitudes institucionales en la configuración de la educación física en México y España (1846-1913)

Año	Acontecimiento México	Acontecimiento España
1845	Aparece la gimnasia en el Colegio Gimnasio Mexicano	1841: Aparece la gimnasia en algunos colegios privados de Sevilla, Madrid y Barcelona.
1846	Primeros gimnasios privados. Jean Turin alumno de Francisco Amorós	1840/1845: Primeros gimnasios privados Víctor Venitien (Sevilla), Francisco Aguilera (Madrid), José María Aparici (Guadalajara), Carlos Berthier (Barcelona)
1850	Reglamento Gimnástica militar	1852: Reglamento Gimnástica militar
1861	Normativa de Instrucción Pública que impulsa la reglamentación de la gimnástica en los colegios (15 de abril de 1861)	1861: Normativa de Instrucción Pública que impulsa la reglamentación de la gimnástica en los colegios (Real Decreto 6 de noviembre de 1861)
1873	Gimnasio higiénico de Adolfo Llanos Alcaraz	1860: Gimnasio Joaquín Ramis en Barcelona 1861: Gimnasio Vignolles en Madrid
1880	Traducción de la obra de Eugenio Paz <i>Gimnasia de Salón</i>	1861: Traducción del <i>Manual popular de gimnasia de sala</i> , del Dr. Schreber
1882	Congreso Higiénico-Pedagógico de ciudad de México	1882: I Congreso Nacional Pedagógico en Madrid
1887	Primera revista de la educación física: <i>El Sport Mexicano</i>	1882: Primeras revistas de la educación física: <i>El Gimnasio</i> y <i>El Gimnasta Español</i>
1887	Gimnasio Escuela Normal de Profesores de Instrucción primaria	1887: Escuela Central de Gimnástica (1887-1992)
1888	Oficialización de la enseñanza gimnástica (educación física): Ley federal de Instrucción primaria de 23 de mayo de 1888. Entra en vigor en 1890.	1892: Primeras cátedras de Educación Física 1901: Oficialización de la educación física en la Instrucción Primaria
1889	Primer Congreso Pedagógico	1892: Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (Madrid)
1890	Gran Círculo Central Gimnástica Mexicana «Porfirio Díaz»	1887: Sociedad Gimnástica Española (Madrid)
1894	Alberto de Landa: <i>Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica</i>	1868: <i>Nociones de gimnástica higiénica</i> de Joaquín Lladó. 1883: <i>Gimnástica pedagógica</i> de José Sánchez.

Año	Acontecimiento México	Acontecimiento España
1904	Kumlien y André, <i>La gimnasia sueca: manual de gimnasia racional al alcance de todos y para todas las edades</i>	1905: Vicente Romero, <i>Cartilla-compendio de gimnasia racional a pie firme y manos libres</i> . 1907: L. G. Kumlien, <i>La gimnasia para todos</i>
1908	Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia (1908-1914)	1911: Institucionalización de la gimnasia sueca en el Ejército. 1919: Escuela Central de Gimnasia (1919-1936)
1908	Asociación Mexicana de Educación Física	1911: Institución Española de Educación Física
1911	2.º Congreso Nacional de Educación Primaria	1910: Congreso de Primera Enseñanza (Barcelona)
1913	Divulgación del método natural de Hébert	1913: Divulgación del método natural de Hébert

Nota sobre el autor

XAVIER TORREBADELLA FLIX [<http://orcid.org/0000-0002-1922-6785>] es Licenciado en Educación Física por la Universidad de Barcelona (1991) y Doctor por la Universidad de Lérida (2009). Profesor en el Instituto Centro de Alto Rendimiento Deportivo de Sant Cugat del Vallès (CAR) y en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente investiga en torno a la Historia Social y Documental de la Educación Física y el Deporte en España entre 1800 a 1939. Miembro de NEOLCYT: Grupo de Investigación en Lengua de la Ciencia y de la Técnica (siglos XVIII-XIX), Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) de la Universidad de Barcelona. Entre sus publicaciones destacan: *Repertorio bibliográfico inédito de la educación física y el deporte en España, 1800-1939* (Madrid: Fundación Universitaria Española, 2011) y *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX* (Lleida: Universidad de Lleida, 2013).

REFERENCIAS

- AGUIRRE LORA, María Esther. «Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto». En *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, editado por Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, y Miguel A. Pereyra, 297-331. Barcelona: Pomares, 2003.
- BAZANT DE SALDAÑA, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México DF: El Colegio de México AC, 2006.
- CAMBEIRO, Juan Andrés. «El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea». PhD diss., Universidad de Barcelona, Departamento de Historia y Teoría de la Educación, 1997.
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, Mónica Lizbeth. «La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928». PhD diss., Colegio de San Luis Potosí, 2006.
- «Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX». *Alter. Enfoques Críticos* 1, no. 1 (2010): 29-41.
- *Construyendo la nación y el género desde el cuerpo: las prácticas deportivas en la historia de la educación mexicana, 1880-1930*. En XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007. <http://www.aacademica.org/000-066/1922>
- DUCOING, Patricia. «Origen de la Escuela Normal Superior de México». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6 (2004): 39-56.
- ESTEBAN LARIO, Lola. *Los Baños Árabes. Bibliografía del doctor Díaz-Benito y Angulo en el Madrid del siglo XIX*. Nambroca: Ayuntamiento de Nambroca, 2005.
- GALERA, Antonio David. «Educación física y protección de la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e institucionales complementarias escolares». *Cabás* 13 (2015): 1-37.
- GARRIDO ASPERÓ, María José. *Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos. Historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876*. México: Instituto Mora, 2016.
- GIL MENDOZA, Arturo. «Génesis de la educación física como disciplina escolar en las escuelas primarias del Estado de México, 1890-1918». *Alter. Enfoques Críticos, Deportes y Sociedad* 1 (2010): 41-55.
- «La enseñanza de la gimnasia sueca en las escuelas primarias de Toluca. 1890- 1914». *Revista ISCEEM* 9 (2010): 31-38.
- *Historia de la educación física en México, 1890-1915. El caso estado de México*. Toluca: Biblioteca Pedagógica del Estado de México, 2008. <http://en.calamemo.com/books/001013128d456e8986f4a>
- HERNÁNDEZ SALAZAR, Reyna Nayeli. «Las políticas educativas y la educación física de México». PhD diss., Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Facultad de Ciencias de la Conducta, 2015.

- LÓPEZ ORENDAÍN, Ernesto. «La educación física en el periodo de 1900 a 1920». En *Programa de Estudios, 3er semestre, Licenciatura en Educación Física / La educación en el desarrollo histórico de México II*, 1-16. México, 2003.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.). *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto del Deporte y Cultura Física del Estado de Morelos, 2016.
- «Historia de la educación física en México». En *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, editado por Pablo A. Scharagrodsky, 299-320. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio. «Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica». *Historia de la Educación* 14-15 (1996): 125-149.
- MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911: La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana, 1998.
- PASCUAL, Pedro. *Escritores y editores en la Restauración canovista, 1875-1923. Vol. 2*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1994.
- PASTOR PRADILLO, José Luis. *La Educación Física en España: fuentes y bibliografía básicas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1995.
- PASTOR PRADILLO, José Luis. *Educación física y libros de texto en la primera enseñanza (1883-1978)*. Madrid: Editorial Dykinson, 2005.
- TORREBADELLA, Xavier. «Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física en España (1800-1939)». *Anales de Documentación* 16, no.1 (2013): <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.16.1.158851>.
- «Cuerpos abandonados y rescatados. La educación física en los orfanatos españoles del siglo XIX». *Cabás* 10 (2013): 11-28.
- «De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900)». *Revista Española de Educación Física y Deportes* 413 (2016): 79-95.
- «De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. II parte (1901-1948)». *Revista Española de Educación Física y Deportes* 414 (2016): 85-102.
- «La influencia de la profesión médica en la educación física española del siglo XIX: Análisis social del Manual popular de gimnasia de sala, médica e higiénica del Dr. Schreber». *Cultura, Ciencia y Deporte* 9, no. 26 (2014): 163-176. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.434>

- «Las primeras revistas profesionales y científicas de la educación física española (1882-1936)». *Apunts. Educación Física y Deportes* 190 (2012): 11-25.
 - «Los apóstoles de la educación física. Trece semblanzas profesionales en la educación física española contemporánea». *Revista Española de Educación Física* 406 (2014): 57-76.
 - «Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)». *ODEP. Revista Observatorio del Deporte* 1, no.1 (2015): 32-70.
- VICENTE-PEDRAZ, Miguel y Mari Paz Brozas-Polo. «El triunfo de la regularidad: gimnasia higiénica contra acrobacia en la configuración física escolar en la segunda mitad del siglo XIX». *Revista Brasileira do Sporte* (2015): <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.006>.

EDUCACIÓN MUSICAL EN PORTUGAL DURANTE LA PRIMERA REPÚBLICA (1910-1926)*

Music Education in Portugal during the First Republic (1910-1926)

Bruno Borralhinho[&]

Fecha de recepción: 02/12/2016 • Fecha de aceptación: 05/12/ 2017

Resumen. El movimiento republicano eclosionó en Portugal en las últimas décadas del siglo XIX, seguramente impulsado por una asimilación natural —aunque tardía en comparación con otros países europeos— de los valores que sucedieron al Antiguo Régimen, pero sobretodo en un contexto de desgaste del bipartidismo de la monarquía constitucional portuguesa. La corona intenta contener la inestabilidad política incluso con soluciones gubernamentales autoritarias, pero el regicidio de 1908 en el que fallecen el rey D. Carlos y el príncipe heredero Luís Filipe, acaban por ser un presagio a la caída de la monarquía dos años después. El día 5 de octubre de 1910, como de cierto modo se esperaba, triunfa finalmente la revolución republicana y el país registra una serie de transformaciones sociales y políticas relevantes, aunque en muchos casos la revolución no representó un corte súbito con el pasado, pero sí la confirmación de una fase de transición y transformación de la sociedad portuguesa en el ámbito cultural y artístico. El sector musical —este artículo se refiere exclusivamente a la música clásica, comúnmente conocida por música vocal e instrumental occidental, excluyendo sectores paralelos como la música electrónica o el jazz, por ejemplo— no fue ajeno a esas transformaciones, y este texto investiga algunos casos paradigmáticos del clima novedoso y efervescente de la Primera República, pero también reveladores de una cierta inestabilidad e incoherencia de un tiempo más distinguido por sus expectativas que por sus logros.

Palabras clave: Educación musical; Música; Portugal; Primera República.

* Artículo basado en una sección temática de la tesis doctoral del autor en el Departamento Humanidades (Historia, Geografía y Artes) de la Universidad Carlos III (Madrid) con el título *Poder y Música Clásica en el Portugal del Siglo XX*.

[&] Escuela de Doctorado. Departamento de Humanidades (Historia, Geografía y Arte). Universidad Carlos III de Madrid. Calle Madrid, 126. 28903 Getafe (Madrid). España. bruno_borralhinho@hotmail.com

Abstract. *The republican movement erupted in Portugal in the last decades of the nineteenth century, probably driven by a natural assimilation —although late in comparison with other European countries— of the values that followed the Ancien Régime, but above all by the exhaustion of the bipartisan system of the Portuguese constitutional monarchy. The crown tried to contain the political instability with authoritarian governmental solutions, but the regicide of 1908 in which the king D. Carlos and the crown prince Luís Filipe were murdered ended up being an omen of the fall of the monarchy two years later. On October 5, 1910 the republican revolution triumphed, not surprisingly, and the country experienced a series of important social and political transformations. In many cases the revolution did not represent a sudden break with the past but rather the confirmation of a new phase of transition and transformation of Portuguese society, especially in the cultural and artistic field. The music sector —this article refers exclusively to classical music, commonly known as western vocal and instrumental music, excluding parallel sectors such as electronic music or jazz, for example— was not alien to these transformations. This text investigates some paradigmatic cases of the new and effervescent climate of the First Republic, revealing a certain instability and incoherence of a period more distinguished by its expectations than by its achievements.*

Keywords: *Music education; Music; Portugal; First Republic.*

INTRODUCCIÓN

Una de las brechas más significativas en el panorama de la historia de la enseñanza musical en Portugal se refiere al período posterior a la revolución republicana del 1910. Este artículo surge en el contexto de una investigación más amplia sobre la relación entre la música y el poder de la Primera República portuguesa y pretende compensar la inexistencia de otros trabajos explícitamente sobre esta correspondencia.

Con la recopilación y revisión de literatura dispersa sobre subtemas tan diversos como, por ejemplo, la financiación, la elaboración de programas curriculares, el reclutamiento y selección de profesores o la relación entre instituciones públicas y privadas, se pretende dar consistencia a un hilo argumentativo —apoyado por fuentes primarias, fundamentalmente legislación— más consistente sobre la correlación entre el medio musical y las políticas republicanas.

EDUCACIÓN: UNA PRIORIDAD DEL IDEAL REPUBLICANO

La tasa de analfabetismo de 75,1% de la población sofocaba a la sociedad portuguesa, a diferencia de Inglaterra o Alemania donde los porcentajes no superaban respectivamente 0,1% y 0,51%. [...] No es de extrañar que pocos meses después de la proclamación de la República se cambiasen las pautas del sistema educativo, los planes de estudio y programas para tratar de acortar distancias entre Portugal y la Europa culta.¹

Los números y, sobre todo, el contraste con otras naciones europeas fueron la motivación y justificación definitivas para la urgencia en la implementación de los ideales republicanos. El país era mayoritariamente rural e incluso en las grandes ciudades la escuela no participaba de las costumbres o prioridades de las personas, más preocupadas por la supervivencia y la contribución de sus hijos para el sustento de sus familias, a través de su entrada prematura en el mercado laboral. El combate contra el analfabetismo —apostando también por la expansión de la educación popular— y la ejecución de diversas reformas estructurales con el objetivo de rehabilitar y mejorar la enseñanza en general, fueron algunas de las medidas más significativas del poder republicano.

La «dimensión política» de la educación —al igual que la «dimensión nacionalista y patriótica»— era asumidas también como una de las prioridades de los políticos republicanos, que defendían que «la escuela debe ayudar a formar al nuevo ciudadano, republicano, democrático».²

[...] algunos de los más carismáticos líderes republicanos como Afonso Costa e António José Almeida defendían, respectivamente, la instrucción como grande cruzada de la República o que la «consolidación y gentrificación sólo se pueden llevar a cabo abriendo escuelas, esparciendo la educación, iluminando y rescatando a la juventud».³

¹ Ana Teresa Peixinho y Clara Almeida Santos (coords.), *1911-2011: Comunicação e Educação Republicanas* (Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011), 330.

² Maria José Conde Artiaga Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo» (Tesis de Máster, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1999), 28.

³ Peixinho y Santos: *1911-2011*, 330. La cita final corresponde a un texto de Almeida de 1911.

En 1911, se decretan medidas importantes como la creación de las universidades superiores en Lisboa y Oporto o la introducción de una asignatura de Educación Cívica en la educación primaria, en sustitución de la asignatura de Educación Moral. En este último caso, el objetivo era claro: «el proyecto de secularización de la sociedad» como «marco del discurso y de la práctica política republicana». ⁴ El poder asume, por lo tanto, la responsabilidad de reformar el sector y se inspira en ideales progresistas, «concepciones iluministas» y en la «filosofía positivista y en la propia dinámica generada por la Revolución Francesa de finales del siglo XVIII, [...] entendida como la esencia de la sociedad y el único medio capaz de superar el oscurantismo de una sociedad desigual que parecía parada en el tiempo». ⁵

El déficit presupuestario era crónico y la deuda pública impedía u obstaculizaba la aplicación de medidas estructurales que ayudasen a mejorar la situación en un país con profundos desequilibrios sociales y culturales. ⁶

Aunque la literatura sobre la época pueda vislumbrar que los resultados fuesen menores y más modestos que las intenciones o los proyectos republicanos, la historia reconoce el protagonismo que la educación mereció durante la Primera República, así como la importancia que esta circunstancia tuvo para las generaciones futuras.

MÚSICA: AUTONOMÍA Y EXCLUSIVIDAD

La música fue el ámbito que «centró mayoritariamente la atención de las autoridades y los actores educativos». ⁷ Asimismo, y comparativamente con otros ramos de intervención del Estado portugués en el ámbito de la enseñanza, pudo disfrutar de un estatuto de exclusividad, notorio en varios aspectos y momentos. El mejor ejemplo fue el Conservatório Nacio-

⁴ Joaquim Pintassilgo, «A utopia demopédica da República», en *Viva a República! 1910-2010*, coord. Luís Farinha (Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações da República, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010), 139.

⁵ Peixinho y Santos: *1911-2011*, 9.

⁶ Peixinho y Santos: *1911-2011*, 330.

⁷ Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó y Mário Boto Ferreira (coord.), *Estudo de Avaliação do ensino artístico* (Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007), 238.

nal (CN),⁸ aglutinador durante más de un siglo de toda la educación musical bajo responsabilidad gubernamental.⁹ La historia de esta institución educativa revela como el poder central «ha concedido y legitimado formatos organizativos absolutamente excepcionales en el cuadro de educación pública» en Portugal, y que «el fortísimo impulso centralizador del edificio educativo portugués [...] parece encontrar aquí su única negación».¹⁰

La Primera República heredó, en pleno siglo xx, ese modelo autónomo de administración y gestión del CN, apenas muy puntualmente controlado y fiscalizado por el gobierno. Un ejemplo paradigmático se encuentra en los procesos de selección del profesorado: «el Estado portugués se limitó a ejecutar lo que la ley obligaba abriendo concursos públicos» evaluados por un jurado formado por profesores del Conservatorio que controlaba, por tanto, todo el proceso de admisión. A pesar de esto, «ha sido desde siempre permitida al director del Conservatório la contratación de profesores, para cualquier categoría, sin concurso público» con la única condición de que «quedase demostrada la aptitud del candidato».¹¹

En cuanto a la financiación del CN, el modelo heredado de la Monarquía y seguido por el gobierno republicano suponía que los sueldos de los profesores y trabajadores no docentes eran liquidados directamente por el Estado. A través de su presupuesto general anual, el Gobierno central atribuía además otra subvención destinada a la «adquisición de instrumentos y sus reparaciones, cuerdas para instrumentos, libros para

⁸ Designación adoptada en 1910 para el hasta entonces denominado Real Conservatorio de Lisboa. La generalidad de referencias en esa investigación se refiere a su sección de música, que desde 1901 tenía una gestión independiente de la sección de teatro.

⁹ Caspurro afirma que, desde la fundación del CN, «la música entra definitivamente —aunque de forma autónoma en el ámbito de las estructuras educativas— en el cuadro del sistema educativo portugués» *cf.* Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto: das origens à integração no Estado» (Tesis de Máster, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, 1992), 16 y 17. Ajeno al ámbito de responsabilidad gubernamental, es importante referir la fundación en 1884 de la Real Academia de Amadores de Música, una institución que empezó por ser promotora de conciertos con orquesta propia, pero que algunas décadas más tarde abandonaría esa prioridad para ser sobre todo una escuela de música. Su importante legado y actividad persisten hasta el presente. Según Nery, esta ha «contribuido de forma decisiva para una expansión del espectro de la formación musical profesional, tanto en cantidad como en calidad. *Cf.* Rui Vieira Nery, *Os sons da República* (Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2015), 32.

¹⁰ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 244.

¹¹ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 247.

las clases, mantenimiento de pianos, gas, agua»¹² y otros gastos corrientes. La investigación y comparación de las subvenciones atribuidas entre 1909 y 1926 —que incluyen, por tanto, la transición monarquía-república y todo el período republicano— nos permite observar que el valor efectivo de la subvención anual se mantuvo constante.¹³

La legislación oficial relacionada con la enseñanza musical en Portugal entre 1910 y 1926 presupone, una vez más, el análisis del caso concreto del CN, el núcleo fundamental de las políticas educativas del sector. Llegada la República en 1910, el funcionamiento y el organigrama se basaba fundamentalmente en la legislación que resulta de la reforma del año 1901, con la definición de su estructura¹⁴ y de sus reglas de procedimiento.¹⁵ Dicha legislación reafirma un cierto estatuto de autonomía del CN —y por consecuencia de la música— sobre la cual «el legislador lanzó un manto de silencio sobre los métodos y procesos»¹⁶ en las grandes reformas educativas generales del año 1895. Fernandes *et al.* afirman incluso que «la documentación perpetúa una especie de temor de las autoridades frente a los poderes culturales, especialmente musicales».¹⁷

En 1914, ya consolidada la República, el gobierno ratifica la referida autonomía del CN con el decreto n. 625¹⁸ recalcando que

Es de gran conveniencia conceder autonomía administrativa a los establecimientos que, por el grado de cultura y formación que ofrecen, sean dignos de serles confiado su propio gobierno educati-

¹² Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência, «Conservatório Nacional: Livros de registro de gastos e ingresos 1909-1925», A01, Archivo de la Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência.

¹³ De hecho, era común hacer un ajuste posterior del subsidio, para hacerlo corresponder con los gastos factuales del CN. En 1909 se atribuyeron 898.000 réis (moneda oficial monárquica) y los gastos se situaban en los 74.830 réis mensuales. Entre 1910 y 1917 se mantiene prácticamente inalterada la subvención anual de 1.280 escudos (moneda oficial republicana), valor efectivo un poco superior a la subvención atribuida antes de 1910 (tasa de cambio 1000 réis = 1 escudo). Entre 1918 y 1926 la subvención aumentó gradualmente (1918 = 1.350 escudos; 1919 = 1.999,92 escudos; 1920 = 3.000 escudos; 1922 = 19.887,63€), una variación justificable y equivalente con la devaluación de la moneda portuguesa en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial. Cf. Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência, «Conservatório.Nacional».

¹⁴ Decreto de 24.10.1901 publicado en el *Diário do Governo* n. 242 de 26.10.1901.

¹⁵ Decreto de 22.11.1901 publicado en el *Diário do Governo* n. 267 de 26.11.1901.

¹⁶ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 244.

¹⁷ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 244.

¹⁸ Decreto n. 625 publicado en el *Diário do Governo* n. 109 de 04.07.1914. «<https://dre.pt/application/file/479348>»

vo y económico. [...] Entre esos establecimientos deben incluirse la Escola de Arte de Representar y la de Música [del Conservatorio].¹⁹

Exceptuando algunos decretos —por ejemplo, sobre los concursos para admisión de alumnos y profesores u otros temas de gestión corriente— hubo que esperar hasta 1919 para que el gobierno republicano decretase una verdadera reforma en el CN, ordenando su remodelación²⁰ y estipulando nuevas reglas de procedimiento.²¹ Dicha reforma fue el resultado del trabajo de una comisión nombrada en 1918 por el gobierno para remodelar la enseñanza artística musical, comisión en la que se incluían destacadas personalidades del sector de la música clásica.²² Branco calificó esta reforma de «notable» y destacó la «modernización de los programas y los métodos pedagógicos» además de que se hubieran creado «medios para obtener una cultura menos rudimentaria que lo habitual entre los músicos portugueses».²³

Conviene mencionar también los ajustes y alteraciones al programa curricular del CN en 1923²⁴ y 1925,²⁵ que vienen además al encuentro de las críticas del compositor Luís de Freitas Branco²⁶ sobre la necesidad de una «profunda remodelación»²⁷ en dichos programas.

¹⁹ La misma legislación refiere también que «la administración económica [...] será confiada [...] a un consejo administrativo constituido por el respectivo director, que será el presidente, y por dos miembros elegidos por el cuerpo docente» y que el gobierno «podrá inspeccionar y fiscalizar la administración [...] siempre que lo considere necesario o conveniente».

²⁰ Decreto n. 5546 de 09.05.1919 publicado en el *Diário do Governo* n. 97 de 09.05.1919. «<https://dre.pt/application/file/204092>». Rectificado en el *Diário do Governo* n. 193 de 23.09.1919. <https://dre.pt/application/file/359074>.

²¹ Decreto n. 6129 de 25.09.1919 publicado en el *Diário do Governo* n. 195 de 25.09.1919. «<https://dre.pt/application/file/359049>»

²² Sus miembros eran el político António Arroio (presidente), el pianista y compositor José Viana da Mota, el pianista Alexandre Rey Colaço, el musicólogo Michel'angelo Lambertini y el compositor Luís de Freitas Branco (se refieren en este caso solo las actividades profesionales por las cuales estas personalidades son más conocidas).

²³ João de Freitas Branco, *História da Música Portuguesa*, 4ª. ed. (Lisboa: Biblioteca da História, 1959), 296.

²⁴ En *Diário do Governo* n. 3 de 04.01.1923. <https://dre.pt/application/file/240112>.

²⁵ En *Diário do Governo* n. 39 de 19.02.1925. <https://dre.pt/application/file/436940>.

²⁶ Curiosamente, uno de los mentores de la reforma de 1919 y subdirector del mismo Conservatorio entre 1919 y 1924.

²⁷ Citado en Carlos Alberto Faísca Fernandes Gomes, «Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX» (Tesis de Máster, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002), 130.

EL CONSERVATÓRIO NACIONAL: DE CENTRALIZADOR A MOTOR DE LA DESCENTRALIZACIÓN

Ya desde 1841, apenas seis años después de su creación, queda definida, a respecto a la posible fundación de filiales del Conservatorio Nacional (CN) en otras ciudades portuguesas, «la relación entre la institución madre y las delegaciones». Esto representó otra «concesión sin precedentes [...] en el sistema público de educación portugués».²⁸ De todos modos, tendríamos que avanzar varias décadas hasta poder percibir las primeras señales explícitas sobre la expansión institucional de la música en el sistema educativo público. El CN fue, durante varias décadas, el aglutinador de la acción del poder en el ámbito de la educación para la música clásica. Mirar hacia la «legislación como umbral de la racionalidad del Estado y de la relación tutelar», significa concentrarse casi exclusivamente en la existencia del Conservatorio, la «única institución mantenida en esta área por el Estado».²⁹

La gran excepción es seguramente la Universidad de Coimbra —la más antigua de Portugal— por haber albergado una enseñanza oficial de música desde 1544.³⁰ Tradicionalmente integrada en su Capilla desde hacía varios siglos y «en función de los tiempos de cambio [...] después de la implantación de la República», se debatió «el reconocimiento de su valor formativo y el rechazo por su afinidad con la Capilla de la Universidad».³¹ Era un momento particularmente crítico para la institución, sobre todo cuando entraron en competencia las recién creadas Universidades de Lisboa y Oporto en 1911.³² Finalmente se opta por la re-estructuración de la enseñanza musical, transformándola en asignatura de Historia de la Música y asegurando su persistencia en la Universidad de Coimbra hasta el presente. Un elemento crucial en esta decisión, fue también la

²⁸ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 245.

²⁹ Ana Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical» (Tesis de Doctorado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2014), 174.

³⁰ Monteiro afirma que la música formaba parte del plan curricular de universidad portuguesa «probablemente desde su fundación» en 1290 o por lo menos «de forma comprobada» desde 1323. Cf. Maria do Amparo Carvas Monteiro, «A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais», *Revista Brasil-Europa* 111 (2008): 2.

³¹ Monteiro, «A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais», 2.

³² Decreto-lei de 22.03.1911 publicado en el *Diário do Governo* de 24.03.1911. <https://dre.pt/application/dir/pdfgratis/1911/03/06800.pdf>.

ley n. 861 de 1919 que oficializaba «la práctica musical de los orfeones académicos y la investigación y estudio de las canciones nacionales y su adaptación a la enseñanza».³³

Con la llegada de la República en 1910, se intensificaron las voces que reivindicaban la creación de escuelas de música oficiales fuera de Lisboa, una idea seguramente compartida por muchos, pero que se revelaría difícil de concretar inmediatamente por motivos económicos y organizativos. En realidad, la descentralización educativa en el ámbito musical acabaría por tener en el mismo CN uno de sus actores principales. Lo que en un principio puede parecer una contradicción —¿el centralizador Conservatorio de Lisboa promoviendo la descentralización?— se puede justificar fácilmente con el rápido crecimiento del mismo CN en estos años.

Tabla 1. Adaptada de Fernandes, Ó y Ferreira:
Estudo de Avaliação do ensino artístico, 254.

Año escolar	Alumnos internos	Alumnos externos
1885-1886	231	489
1900-1901	331	580
1915-1916	774	1231
1930-1931	1162	974
1945-1946	261	611

La tabla anterior describe la evolución de las matrículas de alumnos internos y externos³⁴ del CN durante la Primera República y algunas décadas anteriores y siguientes, con la finalidad de clarificar aún más las tendencias de esa misma evolución. En los primeros años del período republicano «la demanda de algún tipo de formación musical no paraba de aumentar»³⁵ —tanto en alumnos internos como externos— y urgía una solución para la creciente saturación pedagógica, logística y organizativa del CN.

³³ Lei n. 861 publicada en el *Diário do Governo* de 27.08.1919. «<https://dre.pt/application/file/360408>»

³⁴ Alumnos de profesores particulares autorizados por el CN, institución que acogía además sus exámenes periódicos.

³⁵ Paz, «Ensinso da Música em Portugal (1868-1930)», 5.

Por un lado, a mediados de 1920 se tomó la «decisión política de comprimir y distribuir la educación musical en otras vías» llevada a cabo a mediados de 1920 para disociar gradualmente la «formación de amateurs y no profesionales»³⁶ de otra formación más especializada en el CN. En los Decretos 5546 y 6129, respectivamente de 9 de mayo y 25 de septiembre de 1919, se toman medidas, por ejemplo, en el caso muy concreto de la capital portuguesa con las que se pretendía «aliviar el Conservatorio de las clases de solfeo» pasando estas a ser «impartidas por (otra) escuela primaria de música». Fernandes *et al.* destacan, sin embargo, que «en este intento de difundir la oferta no estaba implícita cualquier idea de democratizar y de masificar la enseñanza musical»,³⁷ dando a entender que las medidas se basaban más bien en una necesidad relacionada con la referida saturación del CN.

Por otro lado, el «idealismo educacional de la legislación republicana» parecía favorecer, al menos teóricamente, la indispensable expansión de la formación musical a otras ciudades portuguesas. En el caso de la enseñanza artística especializada, la fundación de un Conservatorio en Oporto —lograda por iniciativa municipal— fue seguramente el acontecimiento más relevante de la época. La prioridad de los políticos republicanos era, por encima de todo, «organizar en las capitales de distrito y otros centros de población, escuelas primarias de música con formación de solfeo orado y cantado, teoría elemental de música y canto coral».³⁸ La imposibilidad de financiar este proyecto desde el Estado asignaba una vez más a las instituciones regionales y municipales la difícil tarea de «encontrar los ingresos necesarios para apoyar el funcionamiento de un centro escolar de esta naturaleza».³⁹ Según describe Ana Paz «durante la primera República portuguesa [...] se tomaron importantes medidas legales [...] para la implementación de una asignatura formalmente designada por Música» en los planos curriculares de la enseñanza pública, medidas esas que fueron «implementadas» a partir de 1916 y «posterior-

³⁶ Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1830)», 5.

³⁷ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 245.

³⁸ «En algunos niveles [...] la educación musical tenía además de teoría y práctica de canto coral posibles extensiones a una práctica instrumental, por ejemplo el piano» *cf.* Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930)», 443.

³⁹ Fernandes, Ó y Ferreira: *Estudo de Avaliação do ensino artístico*, 245.

mente desarrolladas (pero no necesariamente ampliadas) por la política autoritaria del Estado Novo»⁴⁰.

A pesar de todo, debemos reconocer que la Primera República,

cuya acción sería decisiva en la reestructuración del sistema educativo en Portugal en la mayoría de las áreas restantes, se acordó tarde de la formación profesional especializada de los músicos y no pudo llegar a tiempo de revertir el legado de inoperancia heredado del Liberalismo.⁴¹

Si Portugal ya padecía de fragilidades en cuestión de tradición musical y su correspondiente educación, podemos observar que el poder político republicano no ha podido compensar o contrariar esa tendencia. Como podremos verificar más adelante en esta investigación, sólo varias décadas después se dieron pasos concretos y sólidos en la creación de escuelas de música en otras ciudades del país.

EL CANTO CORAL Y LA REPÚBLICA

A los ideales de civilización, patriotismo, democracia y libertad, se opone la anarquía, el conservadurismo, el oscurantismo, la inercia y la decadencia. Tal como el canto coral es la bandera de los primeros, se nota su ausencia en los segundos.⁴²

El reconocimiento del canto coral como práctica agregadora de valores positivos y modélicos gana aún más protagonismo con el advenimiento de la República y con la subsiguiente implementación de sus ideales. La cualidad educativa y civilizadora del canto coral y «el ideal de transformar su composición heterogénea en una sociedad homogénea, neutral, que sirviese de modelo para la sociedad civil»⁴³ se han considerado sumamente oportunos en los años pos-revolución. La población portuguesa padecía de claros déficits de formación y educa-

⁴⁰ Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930)», 443.

⁴¹ Nery, *Os sons da República*, 34.

⁴² António Arroyo, *O Canto Coral e a sua Função Social* (Coimbra: França Amado, 1909), 18. Citado en Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 55 y 56.

⁴³ Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 57.

ción —una situación aún más alarmante si se compara con la de otros países europeos— y la institucionalización del creciente movimiento orfeónico representó una importante oportunidad de atraer al país a través de la música. Las características asociativa y de convivencia de los grupos corales y la forma en la que estos podían fomentar «los ideales de la humanidad y de la fraternidad»,⁴⁴ en paralelo con sus rasgos de ciudadanía, atribuían al canto coral una enorme importancia en el contexto de un nuevo sistema político y de nuevos desafíos en la sociedad portuguesa.⁴⁵

Además, es realmente significativo que «en el establecimiento de un nuevo orden social y político, el canto coral parece haber constituido tanto para la República como (más tarde) para el Estado Novo, una componente inseparable de sus ideales»⁴⁶: un dato muy importante para una investigación sobre la relación entre la música y el poder.

El canto coral surgió por primera vez en el «plan de estudios portugués [...] en el ámbito de la educación intelectual» en 1870,⁴⁷ y muy concretamente en la «enseñanza primaria complementaria»⁴⁸ en 1878.⁴⁹ De todas formas, no era objeto de especial interés por parte de los alumnos, los profesores o el poder central, limitándose a ser una actividad lúdica complementaria impartida por docentes sin formación musical. En 1906, aparece también en el plan de estudios⁵⁰ del liceo femenino Maria Pia de la capital portuguesa. El canto coral acabaría por aparecer

⁴⁴ Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 127.

⁴⁵ Tomás Borba (1867-1950), importante pedagogo musical y editor responsable de la elaboración de algunos de los principales manuales de canto coral durante la Primera República, afirma en 1912 que «el problema de la canción escolar en el actual momento histórico es ahora de más difícil solución que jamás, por la secularización o neutralidad en materia de religión en el que los gobiernos del régimen ahora adoptado quieren mantener la educación». Cf. Tomás Borba, *Revista de Educação Geral e Technica* I, no. 3 (1992): 237, citado en Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 104.

⁴⁶ Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 127.

⁴⁷ Decreto de 16.08.1870.

⁴⁸ Fernando José Monteiro da Costa, «Canto Coral, escola de higienização», *Revista da Faculdade de Letras - História* III, no 11 (2010): 237.

⁴⁹ Ley de 02.05.1878.

⁵⁰ Decreto de 31.01.1906, en el que se afirma que «la educación de una madre de familia no se puede considerar completa» sin un conjunto de asignaturas, entre las cuales figuran «la música, la moral, la higiene, la culinaria, la pedagogía». Cf. Costa, «Canto Coral, escola de higienização», 238. Los liceos masculinos no impartían estas asignaturas.

en la legislación republicana apenas en 1918,⁵¹ con su introducción oficial como asignatura propia y obligatoria en la educación secundaria: en ella quedaba definida su función «estética, moralizadora y nacionalista» y el objetivo de que con el canto coral se proporcionase a los alumnos «una gran lección de moral, belleza, civismo y solidaridad». ⁵² En 1921 se aprueba un nuevo reglamento para la educación secundaria⁵³ que no altera sustancialmente lo anterior pero introduce algunas novedades como, por ejemplo, la indicación de que «la enseñanza de las bases de musicales debe formar parte de las clases de canto coral, cuando este sea impartido con procesos modernos». ⁵⁴ Se puede identificar esta señal como primer precedente específico de una futura asignatura de música, solfeo o formación musical.

En general, «la enseñanza coral se había establecido con efectividad, tanto en escuelas como en asociaciones corales de todos los espectros de la sociedad: ejército, asociaciones académicas y otros gremios», e «incluso se practicaba de distintas formas en las élites». ⁵⁵ Por otro lado, «se nota por primera vez en la historia de la prensa sobre educación (musical), una gran inversión en el tema del canto coral» cuando algunas de las principales publicaciones de la época en este ámbito⁵⁶ insistieron en «la defensa del canto escolar en momentos de decisión política». ⁵⁷

Pero también son conocidas las vulnerabilidades de su institucionalización. En 1923 se lamentaba, por ejemplo, «la falta de un programa diseñado correctamente»⁵⁸ y la incompetencia de los que deberían elaborarlo. Al mismo tiempo, se denunciaba que los profesores de canto

⁵¹ Decreto n. 4650 en *Diário do Governo* n. 157 de 14.07.1918. <<https://dre.pt/application/file/244447>> y Decreto n. 4799 en *Diário do Governo* n. 198 de 08.09.1918. <<https://dre.pt/application/file/169541>>.

⁵² En *Diário do Governo* n. 123 de 18.06.1918. <<https://dre.pt/application/file/169541>>.

⁵³ Decreto n. 7558 en *Diário do Governo* n. 123 de de 18.06.1921. <<https://dre.pt/application/file/510738>>.

⁵⁴ Decreto n. 7558 en *Diário do Governo* n. 123 de de 18.06.1921. <<https://dre.pt/application/file/510738>>.

⁵⁵ Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930)», 448.

⁵⁶ Ana Paz enumera *A arte musical* (1899-1915), el *Boletim da Associação de Classe dos Músicos* o *Eco musical* (1911-1917), además de *Vida musical* (1923), *Santa Cecília* (1923), *Música* (1924-1925) o, en 1930, *Arte musical*. Cf. Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930)», 444.

⁵⁷ Paz, «Ensino da Música em Portugal (1868-1930)», 444.

⁵⁸ Real Costa: *O Ensino da Música em Portugal: o que ele é o que devia ser*, 1923, Cf. Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 59.

coral sufrían condiciones precarias por ser los «únicos que no formaban parte del cuadro de los respectivos centros de enseñanza», y que recibían «sueldos inferiores a los trabajadores no docentes». ⁵⁹ De igual modo, era considerado perjudicial el hecho de que las clasificaciones obtenidas en la asignatura de canto coral no tuviesen influencia en las calificaciones globales del alumno y había un claro malestar por los contratos anuales de los profesores de canto coral y por los criterios seguidos en su nombramiento y selección.

A la luz de toda la información reunida y analizada, es posible confirmar que «como en otros campos de la política educativa» durante la Primera República, «los medios se quedaron muy por debajo de los fines» en su objetivo de garantizar «el reconocimiento y la aplicación efectiva» ⁶⁰ del canto coral en el sistema educativo portugués. Hacer alusión a «la república que prometía mucho y cumplía apenas en parte» será probablemente adecuado también en el caso del canto coral. Asimismo, en el curso de esta investigación podremos verificar que su institucionalización y politización superará los límites cronológicos de la Primera República.

EL CONSERVATORIO DE MÚSICA DO PORTO Y SU RELACIÓN CON EL (LOS) PODER(ES)

La ciudad portuguesa de Oporto, segunda más importante del país, disponía a finales del siglo XIX de una importante actividad en el dominio de la música clásica. Sorprendentemente o no, esa actividad no estaba respaldada por ninguna institución de educación musical especializada. La formación de destacados músicos locales, como por ejemplo el pianista y director de orquesta Raimundo de Macedo (1889-1931), los pianistas y compositores Óscar da Silva (1870-1958), Luís Costa (1879-1960) y Hernâni Torres (1881-1939), el violinista y director Bernardo Valentim Moreira de Sá (1853-1924) y la violonchelista Guilhermina Suggia (1885-1950) —algunos de ellos con significativas carreras también en el extranjero— sólo resultó de la vigorosa y prolífera dinámica de clases particulares que emanaba en la ciudad. ⁶¹

⁵⁹ Armando Leça, «O canto coral nos liceus», *Vida Musical* 2 (1923): 12.

⁶⁰ Barreiros, «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo», 127.

⁶¹ «La enseñanza impartida en círculos particulares era en efecto valiosa pero una vez que no contemplaba la existencia de un cuadro curricular y sistematizado [...] acababa por ser reconocida apenas

Los primeros antecedentes del Conservatorio no pasaron de efímeras existencias de centros de enseñanza como la Escola Popular de Canto (1855-1859) o el Instituto Musical (1863-1864), ambos con apoyo del poder político local y ubicados físicamente en el edificio del ayuntamiento. La receptividad de los alumnos a ambos proyectos fue entusiasta y numerosa. En el caso de la Escola Popular de Canto se inauguró «la actividad escolar con 60 alumnos, número que en algunas semanas superaba ya los 200 para, meses después, ascender a más de 300».⁶² De carácter privado, se pueden referir escuelas más pequeñas, impulsadas por órdenes religiosas o asociaciones socio-profesionales, pero sobre todo la Academia de Música do Palácio de Cristal (1866-1868) que, a pesar de haber quedado «al margen de los auspicios oficiales de la municipalidad», se puede considerar como el último intento del «movimiento de institucionalización de la educación pública de música artística iniciado [...] con la Escola Popular de Canto»⁶³ algunos años antes.

La urgencia y la necesidad de tener un Conservatorio comparable al de la capital era una evidencia para cualquiera que conociese la realidad musical de la ciudad de Oporto, y ya «desde mediados del siglo XIX, se verifican a menudo apelaciones a las autoridades municipales por parte de los músicos y críticos portuenses»⁶⁴: «no hay nada que pueda disculpar la no existencia de una escuela oficial en Oporto, segunda ciudad del reino, que por su importancia material tendría todo el derecho a la misma»,⁶⁵ reivindicaba en 1897 el pianista y futuro subdirector del Conservatório de Música do Porto (CMP) Ernesto Maia. El autor consideraba además

inaceptable que el gobierno gaste grandes sumas de dinero en la contratación de músicos profesionales en el extranjero para las compañías de teatro [...] y no atendiese prioritariamente a la formación de sus propios talentos, en especial los que demostraban poder tener éxito en el futuro.⁶⁶

al nivel del aficionado». Cf. Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 30.

⁶² João-Heitor Rigaud, *O Porto musical no início do séc. XX* (Porto: Meloteca, 2013), 3.

⁶³ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 34.

⁶⁴ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 17.

⁶⁵ Ernesto Maia, «O Ensino Musical - Necessidade da sua Vulgarização», *O Primeiro de Janeiro*, 29 (1897): 260-263, citado en Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 49.

⁶⁶ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 49.

El «vacío institucional» verificado desde el último tercio del siglo XIX hasta la fundación del CMP en 1917 no se podrá seguramente atribuir a «una actitud pasiva por parte de los músicos portuenses o por parte de sus representantes municipales». Ambos eran «conscientes de los perjuicios de un sistema educativo exclusivamente concebido para dar respuesta a la población de la capital» e incluso en «declaraciones oficiales del Ayuntamiento» era evidente «la incompatibilidad con la orientación política de los gobernantes nacionales en el dominio de la educación oficial de música». ⁶⁷

En este sentido, hemos de observar también que no siempre el poder central se demostró indiferente o negativo sobre la situación en Oporto. Resulta muy elocuente a este respecto la siguiente transcripción de un extracto del decreto sobre la reforma del Real Conservatório de Lisboa en 1901:

Un país musical es un país adecuadamente preparado para aceptar todas las lecciones de progreso [...] es intención del gobierno de Su Majestad instituir sucursales del Conservatorio, en lo que se refiere a la educación musical, en los diferentes distritos del reino, empezando por los de Oporto [...] cuando las posibilidades del Tesoro lo permitan. Será un medio práctico de propagar por todo el país el gusto por la música y de fomentar el aumento del número de artistas musicales. ⁶⁸

Poniendo énfasis en la condición «cuando las posibilidades del Tesoro lo permitan», y sin que sirva de excusa a la evidente falta de sensibilidad que había demostrado el poder central a lo largo de varias décadas, nos encontramos con el motivo clave de este problema: la ausencia de financiación o, alternativamente, la falta de voluntad en canalizar para el proyecto de creación del CMP el presupuesto necesario. «Ante la pasividad de la política nacional [...] es en sus representantes municipales, o incluso en instituciones privadas, que los músicos portuenses encuentran viabilidad» ⁶⁹ para hacer realidad sus aspiraciones. En honor a la verdad, se estaba recurriendo al poder local para lograr un «apoyo que debería

⁶⁷ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 48.

⁶⁸ Decreto de 24.10.1901. Cf. Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 52.

⁶⁹ Decreto de 24.10.1901, cf. Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 17.

ser competencia del Estado»,⁷⁰ cuanto más no fuera por una cuestión de equilibrio y justicia entre Lisboa y Oporto.

Teniendo en cuenta ciertas teorías de economía política —muy comunes hoy en día— la existencia de escuelas de arte emanando directamente del Estado y apoyadas por fondos públicos no parece fácilmente justificable. La mayoría de los economistas modernos no admite, en materia de arte, más que la pura y simple iniciativa particular, alegando que el Estado debe abstenerse completamente de todo lo que no corresponda a un interés social inmediato y positivo.⁷¹

En 1914, animado por «los ideales del joven régimen republicano» y «comprometido con el desarrollo de la educación a escala popular»,⁷² el Ayuntamiento de Oporto incluye una propuesta para la creación del CMP en un amplio plan para la educación pública de la ciudad. Pero apenas en 1917 se verifica la entrada real del tema en la orden del día de los trabajos del ayuntamiento. Con base en el decreto de Hintze Ribeiro anteriormente referido, se crea una comisión «que se encarga de estudiar la organización del Conservatorio [...] para la cual se espera el apoyo económico del Estado, como expresa el decreto de 24 de octubre de 1901 [...] quedando establecido que será pedido al gobierno un subsidio».⁷³ Este subsidio tardaba en ser concedido y el ayuntamiento decide finalmente avanzar con sus medios propios⁷⁴ autorizando a mediados de julio de 1917 la apertura de matrículas: «La organización y los estatutos han sido aprobados por el Ayuntamiento el día 31 de diciembre de 1917»⁷⁵ y las clases empiezan en enero de 1918 con un total de 373 alumnos.

En todo el proceso, fue muy destacable la acción del poder municipal, que demostró «una especial dedicación por los asuntos

⁷⁰ Decreto de 24.10.1901, cf. Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 56.

⁷¹ Michelangelo Lambertini, «Sociedade de Concertos Sinfónicos Portuense (Relatório)», *A Arte Musical*, 17 (1915): 108 y 109; citado en Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 55.

⁷² Michelangelo Lambertini, «Sociedade de Concertos Sinfónicos Portuense (Relatório)», 53.

⁷³ Michelangelo Lambertini, «Sociedade de Concertos Sinfónicos Portuense (Relatório)», 57.

⁷⁴ Arquivo Histórico do Conservatório de Música do Porto, manuscrito 268 (1917), 225; citado en Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 58.

⁷⁵ Rui Moreira de Sá e Guerra, *Bernardo Valentim Moreira de Sá (1853-1924): um renovador da cultura musical no Porto* (Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1997), 81.

de la educación y de cultura artística al hacer posible la creación y manutención del Conservatório [...] no dejando de demostrar también un igual cuidado organizativo rodeándose de los más competentes elementos para la elaboración y efectucción de un plan educativo basado en principios pedagógicos y artísticos sólidos.⁷⁶

Entre otras cosas, el Ayuntamiento ha asumido la responsabilidad de analizar y aprobar el cuerpo docente y los cargos directivos, después de que estos les hayan sido propuestos por una comisión compuesta por representantes instituciones musicales de la ciudad con elevado prestigio. De esta forma, «a los concejales portuenses no les podía quedar cualquier tipo de duda sobre la credibilidad de la lista presentada».⁷⁷

Sobre el primer plan de estudios del CMP, elaborado en gran medida por su recién nombrado director, el pianista Bernardo Valentim Moreira de Sá, escribió el director del CN de Lisboa José Viana da Mota:

Ha denotado un talento de organización fuera de lo común. [...] Con su cultura universal y su extraordinario método de trabajo, ha organizado un programa de estudios tan correcto para su querida escuela que, teniendo yo que reformar los programas del Conservatorio de Lisboa en 1919, me ha bastado limitarme al plan por él redactado.⁷⁸

Esa reforma del CN en 1919, coincide de hecho con una reestructuración al nivel del plan de estudios en el CMP, aunque no sea posible identificar una relación entre ambas. El CMP funcionaba con total autonomía y esta reestructuración en 1919 fue de

exclusiva iniciativa del consejo escolar del Conservatorio de Oporto y del Ayuntamiento del que dependía, manteniéndose ajeno a cualquier orden del entonces Ministério da Instrução Pública, que a través de su Direcção Geral de Belas Artes se hacía cargo del funcionamiento del Conservatório Nacional.⁷⁹

⁷⁶ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 72.

⁷⁷ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 59.

⁷⁸ José Viana da Mota y Oliva Guerra: *In Memoriam* (Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, 1952), 13.

⁷⁹ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 73.

Esa autonomía se mantendría en su generalidad hasta 1972, año en el que el gobierno decreta que el CMP pasa a quedar bajo la tutela del Estado.⁸⁰ De todos modos, en 1924 es decretado el reconocimiento y validez oficial de sus exámenes y diplomas,⁸¹ ello se entiende como «la primera manifestación oficial de reconocimiento y credibilidad» sobre la actividad del mismo y sobre la «acción municipal por la que ha sido impulsado», pero también acabaría por ser el primer paso hacia el «derecho de soberanía del entonces Ministério da Instrução Pública»⁸² con relación al CMP. Este reconocimiento del plan curricular sería decretado bajo la condición de que este se correspondiera con el practicado en el CN.⁸³ Por otro lado, y aunque quedase «preservada la dependencia administrativa y ejecutiva» del Ayuntamiento, queda también «reservado al Ministério da Instrução Pública el derecho —hasta entonces perteneciente al órgano municipal— de fiscalización pedagógica y de reglamentación en la concesión de plazas para el cuerpo docente».⁸⁴

CONCLUSIÓN

El caso y la historia concreta del Conservatorio de Música do Porto acaba por ser un ejemplo muy descriptivo de las relaciones entre el poder y la música clásica durante el la Primera República: se verifican varios avances y retrocesos sobre su fundación, que acaba por realizarse por iniciativa y mérito del poder municipal y por la insistencia de la iniciativa privada. El poder central republicano, de quien se esperaba o exigía por lo menos un mínimo de responsabilidad, no participa ni apoya —más allá de las fútiles declaraciones de intenciones— en tan importante acontecimiento.

⁸⁰ Decreto n. 519 publicado en el *Diário do Governo* n. 289, Série I, de 14.12.1972. <<https://dre.pt/application/file/685320>>.

⁸¹ Decreto n. 104 publicado en el *Diário do Governo* n. 289, Série I, de 31.12.1924. <<https://dre.pt/application/file/562734>>.

⁸² Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 78 y 79.

⁸³ Entre 1924 y 1972, «se considera legítimo el ajuste legislativo del Conservatório de Música do Porto en el contexto de las reformas pedagógicas efectuadas por el Conservatório Nacional, porque es con relación a este que en última instancia es regulada estatutariamente la respectiva oficialización de la enseñanza». Cf. Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 80.

⁸⁴ Caspurro, «O Conservatório de Música do Porto», 80.

En su generalidad, la Primera República queda efectivamente en la historia como un período de grandes proyectos, intenciones, promesas y expectativas, que en larga medida y desafortunadamente para el medio musical portugués no se hicieron realidad. La multiplicidad de poderes no parece haber tenido por resultado en una acumulación de soluciones; además, cabe destacar que la ya referida autonomía y exclusividad del sector musical propició tanto la eficiencia y aligeramiento de procesos como también impidió un cambio de paradigma en el estatuto marginal o no prioritario de la música en el contexto de las políticas educativas. ■

Nota sobre el autor

BRUNO BORRALHINHO es miembro de la Orquesta Filarmónica de Dresden y Director Artístico del Ensemble Mediterran, que fundó en 2002. Es licenciado en Música por la Universität der Künste de Berlín, institución en la que ha obtenido posteriormente un Postgrado (solista). Concluyó el Máster en Gestión Cultural por la Universitat Oberta de Catalunya y trabaja actualmente en su investigación y tesis de Doctorado con el título Poder y Música Clásica en el Portugal del Siglo xx en la Universidad Carlos III de Madrid.

En 2011 fue uno de los participantes del Atelier for Young Festival Managers organizado por la European Festivals Association (Izmir, Turquía) y desde entonces ha participado en varias conferencias académicas.

Como violonchelista, se presentó en las principales salas de concierto por toda Europa, Rusia, Estados Unidos, Canadá, Corea del Sur, Japón, China y Sudamérica y trabajó con distinguidos maestros como Claudio Abbado, Daniel Barenboim, Kur Masur, Herbert Blomstedt, Christoph Eschenbach, Paavo Järvi, Andris Nelsons, entre otros. Su diversificada actividad artística incluye también la dirección de orquesta: se presentó como maestro al frente de varias orquestas en Portugal, Alemania y República Checa. Fue premiado en diversos concursos, entre los cuales destaca el Prémio Jovens Músicos de la radio-televisión estatal portuguesa. La divulgación de la música portuguesa ha sido desde siempre una de sus prioridades, destacando sus grabaciones *Página Esquecida* (DreyerGaido, 2009) y *Portuguese Music for Cello and Orchestra* (Naxos, 2016), ambas merecedoras de las mejores críticas a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS

- BARREIROS, Maria José Conde Artiaga. «A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo». Tesis de Máster, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1999.
- BRANCO, João de Freitas. *História da Música Portuguesa*, 4. ed. Lisboa: Biblioteca da História, 1959.
- CASPURRO, Maria Helena Ribeiro da Silva. «O Conservatório de Música do Porto: das origens à integração no Estado». Tesis de Máster, Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, 1992.
- COSTA, Fernando José Monteiro da. «Canto Coral, escola de higienização». *Revista da Faculdade de Letras – História* III, no. 11 (2010): 237-238.
- FERNANDES, Domingos, Jorge Ramos do Ó y Mário Boto Ferreira (coord.). *Estudo de Avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.
- GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. «Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX». Tesis de Máster, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.
- GUERRA, Rui Moreira de Sá e. *Bernardo Valentim Moreira de Sá (1853-1924): um renovador da cultura musical no Porto*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1997.
- MONTEIRO, Maria do Amparo Carvas. «A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais». *Revista Brasil-Europa* 111 (2008): 2.
- MOTA, José Viana da, y Oliva Guerra: *In Memoriam*. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, 1952.
- NERY, Rui Vieira. *Os sons da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2015.
- PAZ, Ana. «Ensino da Música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical». Tesis de Doctorado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2014.
- PEIXINHO, Ana Teresa y Clara Almeida Santos (coord.). *1911-2011: Comunicação e Educação Republicanas*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.
- PINTASSILGO, Joaquim: «A utopia demopédica da República». En *Viva a República! 1910-2010*, editado por Luís Farinha, 139. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações da República, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010.
- RIGAUD, João-Heitor. *O Porto musical no início do séc. XX*. Porto: Meloteca, 2013.

LOS MANUALES DE HIGIENE ESCOLAR PARA MAESTROS EN CUBA, 1902-1963

The school hygiene textbooks for teachers in Cuba, 1902-1963

Yoel Cordoví Núñez*

Fecha de recepción: 30/08/2017 • Fecha de aceptación: 18/11/2017

Resumen. El artículo se adentra en el análisis de los contenidos de los manuales de higiene escolar para maestros, entre la publicación del primer *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, en 1902, fecha del establecimiento de la república de Cuba hasta la edición de los *Fundamentos básicos de Higiene Escolar*, en 1963, previa nacionalización de la enseñanza tras el triunfo de la revolución cubana. No se trata de describir cada uno de los diez manuales procesados, sino que el objetivo principal radica en identificar las tendencias en las continuidades y también en los cambios de contenidos y enfoques higiénico-pedagógicos.

La estructura del texto responde esencialmente a un conjunto de criterios metodológicos para el tratamiento del universo editorial relacionado con la manualística especializada en el país. En particular, se parte del criterio de los «usos» públicos (políticos) de la higiene escolar en los discursos pedagógicos, acorde con las retóricas del nacionalismo cubano en los diferentes contextos, así como su incidencia en los cambios de denominación y de orientación curricular que median entre la concepción de la asignatura Fisiología e Higiene (1902-1944) y la de Educación para la Salud (1944-1963).

Palabras clave: Manuales escolares; higiene escolar; maestros; fisiología; salud.

Abstract. *This article analyzes the contents of the school hygiene textbooks for teachers, from the publication of the first Manual or guide for the examinations of Cuban teachers, in 1902 —the date of the establishment of the Republic of Cuba—, up until the edition of the Basic Fundamentals of Hygiene Escolar, in 1963, after the nationalization of education that came with the triumph of the Cuban Revolution. Rather than attempting to de-*

* Instituto de Historia de Cuba, Palacio Aldama, Calle Amistad, no. 510, e/t Reina y Estrella, Centro Habana, La Habana, Cuba. ycordovi1971@gmail.com.

scribe each of the ten textbooks studied, our main objective is to identify trends showing continuity as well as changes in content and hygienic-pedagogical approaches.

The structure of the text responds essentially to methodological conceptions for the analysis of the publishing world as related to the specialized manuals in Cuba. In particular, the public (political) «uses» of school hygiene in pedagogical discourses are analyzed, according to the rhetoric of Cuban nationalism in different contexts, as well as its incidence in the changes of denomination and curricular orientation that mediate between the conception of the subject Physiology and Hygiene (1902-1944) and that of Education for Health (1944-1963).

Keywords: Textbooks; School hygiene; Teachers; Physiology; Health.

INTRODUCCIÓN

En prólogo al libro *Nociones de Higiene*, del destacado higienista cubano Manuel Delfín, el entonces secretario de Gobernación del gobierno de ocupación militar de Estados Unidos y ex presidente de la Sociedad de Estudios Clínicos de La Habana, Diego Tamayo, apuntaba:

Para ajustarse a los preceptos de la Higiene es preciso hacer obras permanentes y concebir la población como un gran organismo que se nutre y excreta, que respira y se asea. Hay que vigilar lo que come y lo que bebe, el aire que respira, el suelo que pisa, la casa que habita; alejar cuanto pueda perturbar sus funciones fisiológicas y hacer cómoda y agradable la vida de la comunidad.¹

Esa vigilancia estricta a la que aludía el prologuista formaba parte de estrategias de poder con regímenes prescriptivos de comportamientos consensuados por las elites de poder y con las correspondientes técnicas de clasificación y sanciones individuales y colectivas. La efectividad de los discursos de medicalización y control social, muy en boga en América Latina desde la segunda mitad del siglo XIX, dependía de la existencia de un contexto de referencia con códigos de comunicación previamente compartidos: salud, enfermedad, epidemias, muerte, etc., y un personal

¹ Diego Tamayo, «Prólogo», en Manuel Delfín, *Nociones de Higiene* (La Habana: Imprenta La Propagandista, 1901), VII.

clínico (médicos, enfermeros, higienistas), a quien la población identificara con tales convenciones lingüísticas.

Durante el siglo XIX, fueron médicos (particularmente cirujanos) e higienistas (algunos de procedencia francesa y española) los autores de cartillas, lecciones, consejos a las madres y tratados relacionados con la higiene pública y privada en Cuba. Entre los escasos textos que incursionaron en la higiene escolar durante la etapa colonial se encontraban las *Nociones generales de Pedagogía*, de Biosca Comellas,² y, en especial, *La inspección médica oficial en nuestras escuelas*, publicado en 1898 por el Presidente Facultativo de los Dispensarios para niños pobres de La Habana, el médico Antonio de Gordon y Acosta.³

En el siglo XX, se incorporarían a la plana de autores, profesores, pedagogos, inspectores de escuelas, maestros normalistas y especialistas vinculados con la enseñanza de la higiene. ¿Quiénes fueron los autores, y cuáles las editoriales e imprentas, más representativos en la producción y ventas de estos manuales durante la etapa?, ¿cómo estos libros estandarizaron parámetros disciplinarios tendientes a la definición y legitimación de los controles escolares y sociales, como parte de sus prescripciones profilácticas?, ¿qué entrañó en el orden de los contenidos y enfoques el cambio de denominación curricular de la Fisiología e Higiene por el de Educación para la Salud? He aquí algunos de los problemas esenciales a dilucidar en el presente artículo.

El estudio se inicia con la publicación del *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, publicado por la Imprenta La Moderna Poesía en 1902, en correspondencia con los presupuestos metodológicos aprobados por la Junta de Superintendentes de Escuelas para la asignatura de Fisiología e Higiene, y concluye con la edición de los *Fundamentos básicos de Higiene Escolar*, en 1963, adaptados al Sistema Nacional de Educación, previa nacionalización de la enseñanza.

El cambio de régimen político luego del triunfo de la revolución cubana en 1959, dejó expedito el camino a la inclusión de otras perspectivas

² Luis Biosca Comellas, *Nociones generales de Pedagogía* (La Habana: Minerva. Librería Especial Pedagógica, 1888).

³ Antonio de Gordon y Acosta, *La inspección médica oficial en nuestras escuelas* (La Habana: Imprenta y Papelería La Universal, 1898).

en los manuales, sobre todo en el orden ideológico. En un contexto signado por la retórica formativa del «hombre nuevo», el «uso» político de la higiene escolar y sus técnicas adquirieron connotaciones ajustadas a los intereses del nuevo poder y de sus actores representantes.⁴

La complejidad metodológica del análisis de los cambios que acontecen en los manuales de higiene escolar es explicable, una vez que se trata de hurgar, entre las continuidades de lento cambio, aquellas singularidades que denotan ciertas inflexiones en los modos de asumir el higienismo aplicado a los ámbitos educativos. Los manuales, como espacio-memoria de la cultura dominante que los crea, al decir de Agustín Escolano, fijan, «con marcas de cierta duración, en sus íconos y en su lenguaje, las actitudes y mentalidades».⁵ R. Koselleck, por su parte, identifica esas «estructuras de repetición» en los lenguajes con una suerte de «juego variable de repetición y singularidad», en la búsqueda de «credibilidad y eficacia» en la recepción de mensajes asociados a programas duraderos de homogenización social.⁶

Ahora bien, por más que la escritura manualística especializada tienda a imponer un vocabulario bastante estable, ello no significa que el historiador se enfrente a un sistema categorial y de interpretaciones intemporales y perennes. De ahí que, para lograr un acercamiento a los cambios de enfoques higienistas en los manuales, más allá de la propia denominación de la asignatura según los planes de estudio —Fisiología e Higiene (1902-1944) y Educación para la Salud (1944-1963)—, partiera de identificar un conjunto de orientaciones metodológicas, susceptibles de resumirse en los puntos siguientes:

1. Relación entre la concepción de los manuales de higiene y los programas, planes y cursos de estudio aprobados oficialmente por las diferentes instancias educativas.

⁴ El término «actor» se asume en este artículo de acuerdo con la categoría empleada por Alain Choppin, para calificar al autor o autores de los manuales, en tanto «potentes instrumentos de socialización», con gran influencia entre las jóvenes generaciones. Véase Alain Choppin, «Pasado y presente de los manuales escolares», *Revista Educación y Pedagogía* 29-30 (2001): 211.

⁵ Agustín Escolano Benito, «El libro escolar como espacio de memoria», en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, coords. Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (Madrid: Ediciones UNED, 2001), 46.

⁶ Reinhart Koselleck, «Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia», *Revista de Estudios Políticos* 134 (2006): 20.

2. Etapas en la formación magisterial y tipo de docente al que se orientaban los manuales (maestros «de certificados», maestros «normalistas», etc.).
3. Posicionamiento del autor o los autores de manuales dentro del campo intelectual de la época.
4. «Uso» público (político) de la higiene escolar en los discursos pedagógicos acorde con las retóricas del nacionalismo cubano en los diferentes contextos.
5. Niveles de actualización de los manuales con respecto a las principales corrientes pedagógicas convergentes en los circuitos profesionales dentro y fuera del país.
6. Correspondencia del contenido de los libros con el desarrollo de las ciencias asociadas a la higiene, como la fisiología, la psicología y la psiquiatría.
7. Desarrollo de las diferentes especialidades de la higiene escolar (física, fisiológica, mental), identificando las lógicas discursivas en cada una de sus modalidades y contextos en que prevalecen.
8. Identificación de las principales casas editoriales especializadas en la publicación de los manuales de higiene escolar, sus competencias y relaciones con los autores de libros.

En el presente artículo la categoría manual escolar que se emplea tiene en cuenta al destinatario principal del producto: el personal docente, por más que en determinadas circunstancias muy específicas esta clase de libros pudiera consultarse por estudiantes y padres de familia. Es decir, se trata de «manuales para maestros» que, con diversas denominaciones (manuales, nociones, tratados, guías, lecciones), buscan compendiar, con niveles teóricos y metodológicos superiores al del resto de los libros escolares, los contenidos consensuados como más significativos y evaluables en cada materia del currículum en determinadas épocas históricas. Por tanto, son libros que se ajustan a las regulaciones dispuestas en los programas, planes y cursos de estudio. Es decir, estamos refiriéndonos a «las reglas que gobiernan la producción de obras y la organización de las prácticas», en términos de Roger Chartier,⁷ sin que esto implique desco-

⁷ Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1992), 61.

nocer o rechazar las posibilidades de elección consciente, manipulación o interpretación que de las normativas realice el público consumidor de estas obras.

EL PRIMER MANUAL PARA MAESTROS EN LA CUBA POSCOLONIAL

Durante la ocupación militar que sobrevino a la independencia de Cuba, en 1898, y luego de establecida la república, el 20 de mayo de 1902, los discursos pedagógicos asumieron una retórica consustancial a los imperativos del nacionalismo cubano. La emergencia del nuevo Estado tenía lugar en un contexto posbélico marcado por disímiles e ingentes problemas de índole económico, social, demográfico, así como por las relaciones bilaterales con Estados Unidos, signadas por la imposición de cláusulas legitimadoras del derecho de intervención. Entre los círculos de la intelectualidad y política cubanas comenzó a extenderse la noción de «virtud doméstica», recurso *sine qua non* para evitar el intervencionismo de la potencia vecina en los asuntos internos insulares, consistente en las demostraciones de una disciplina social ajustada a los presupuestos de las naciones modernas y civilizadas.

Los discursos científicos, por su parte, incidirían en la posibilidad de transformar el medio ambiente y de elaborar medidas de prevención contra las influencias nocivas de los agentes naturales, biológicos, sociales, etc. en las conductas no deseadas. Era una tendencia en modo alguno exclusiva de Cuba, por más que los efectos del conflicto colonial le insuflaran rasgos mucho más definidos al reclamo del higienismo frente a los retos derivados de la urbanización, como la mortalidad infantil, la pobreza y el hacinamiento. Al efecto,

la higiene proporcionaba —bajo el manto de neutralidad y objetividad científica despolitizada— los argumentos y los instrumentos para atender problemas muy concretos cuya solución resultaba inviable si la administración pública no incorporaba a expertos.⁸

⁸ María Eugenia Chaoul, «La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo xx», *Historia Mexicana* 1 (2012): 253.

Estas orientaciones colocaron a la ciencia higienista en condiciones inmejorables para establecer y regular las normas conductuales a nivel individual y colectivo. Era un modo de asumir la relevancia de este saber, resumido con claridad meridiana por el médico inspector de las escuelas de París, Louis Dufestel, entre los especialistas más influyente en el ramo de la higiene: «Con razón se ha dicho que el grado de civilización de un pueblo se mide mejor por la perfección de su organización higiénica que por la intensidad de su producción industrial».⁹

Esta especialidad, en boga desde el siglo XIX, le aportaba a la pedagogía las pautas esenciales para el tratamiento de los fenómenos de conducta, en su etiología y también en su profilaxis. Ciencia preventiva por excelencia, la higiene disponía del instrumental teórico y práctico necesario para sustentar un enfoque disciplinario reorientado a la legitimación del valor educativo de los denominados medios indirectos o preventivos.

La impronta del higienismo, y en particular la emergencia y desarrollo de la higiene escolar en Cuba, significaron un cambio en la representación de la imagen infantil, más allá de los requerimientos de una nueva disciplina, más preventiva. El ideal del «niño romántico», del siglo XIX, muy ligado a la inocencia y la muerte, consustanciales a su propia naturaleza, dejaba de tener sentido para comenzar hablarse de enfermedad y muerte evitables. Es decir, la mortalidad infantil comenzó a percibirse como problema nacional que potencialmente podía tener solución.

Aunque los primeros signos de este cambio de actitud se vislumbraban desde las últimas décadas coloniales, no fue hasta el siglo XX que el problema alcanzó una auténtica visibilidad política. La protección a la infancia comenzó a considerarse como un asunto de máxima urgencia. La tendencia en el campo del pensamiento pedagógico fue, por tanto, a enfrentar la concepción quietista en las escuelas, al legitimar la importancia del desarrollo físico de la niñez en la formación de generaciones de cubanos saludables y fuertes, noción equiparable a la fortaleza del organismo nacional y su acción preventiva contra conflictos políticos y sociales.

⁹ Louis Dufestel, *Higiene de las escuelas y guía práctica de su médico inspector* (Madrid: Casa Editorial Saturnino Calleja Fernández, [s/a]), 9.

¿Cómo preparar a la primera hornada de maestros republicanos para la enseñanza de ese campo disciplinar específico concebido en el diseño curricular? Las endebles Escuelas Normales de la etapa colonial desaparecieron en 1899 y, luego de sucesivos proyectos frustrados, el Congreso de la república aprobó, en 1915, la ley que dispuso su establecimiento en las capitales de provincia. En ese lapso ejercieron la docencia en el país los llamados maestros de certificados, obligados a revalidar sus títulos o certificados mediante exámenes anuales. La inexistencia de una institución formadora oficial estable fue suplida por un amplio espectro de iniciativas privadas a cargo de intelectuales vinculados con la docencia, sobre todo a nivel universitario: bibliotecas ambulantes, sabatinas, clases particulares, la Escuela Normal por Correspondencia, asociaciones de padres y maestros, entre otras.

El problema principal radicaba en la necesidad de homogeneizar los contenidos y las reflexiones didácticas de las asignaturas, incluida, desde luego, la Fisiología e Higiene, según lo dispuesto en los sucesivos cursos de 1901, 1905, 1915 y 1920, año este último de graduación de la primera promoción de maestros normalistas.

Un grupo selecto de pedagogos cubanos, preocupados por la ausencia de manuales adaptados a la realidad de la escuela cubana, orientaron sus esfuerzos, en plena ocupación militar estadounidense, hacia dos direcciones principales: la creación de bibliotecas pedagógicas y la redacción de un manual para la formación de los maestros cubanos: «el maestro necesita libros, que no puede en Cuba adquirir por su mísera condición económica, ni puede siquiera consultar porque ¡no tenemos bibliotecas pedagógicas públicas y gratuitas!».¹⁰

Entre las iniciativas formadoras más sobresalientes estuvo la creación de la Biblioteca del Maestro Cubano, a cargo de la importante Imprenta y Librería La Moderna Poesía, fundada en 1890 por el español José López Rodríguez, *Pote*. La colección se inauguró en 1902 con los tres tomos del *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*, conforme al programa oficial acordado por la Junta de Superintendentes

¹⁰ Durante la ocupación militar de Estados Unidos, los libros de textos escolares y la literatura en general llegaba de Estados Unidos y de las colecciones en inglés de A.G. Lamas, agente de la casa Silver Burdett y Co., así como de la editorial Appleton, entre otras. Véase Alfredo Martín Morales, «Los maestros cubanos», *El Figaro* 18 (1900): 362.

de Escuelas Públicas de la Isla de Cuba, ampliado dos años después a cinco volúmenes. El libro, coordinado por Carlos de la Torre y Huerta, profesor de Geología, Paleontología y Antropología de la Universidad de La Habana e íntimo amigo de *Pote*, contó con la labor de Tomás V. Coronado e Interián, profesor de Medicina Legal y Toxicología, a cargo del volumen correspondiente a la asignatura de Fisiología e Higiene.

En un contexto signado por la competencia entre las imprentas privadas abocadas al control del mercado del libro, encarecido a causa del impuesto estatal fijado a esos establecimientos, el volumen dedicado a la higiene escolar parecía constituir un espaldarazo al favorable posicionamiento de La Moderna Poesía. El doctor Coronado, al establecer la relación entre la producción del libro de texto, su comercialización y las enfermedades visuales del escolar, advertía las consecuencias nefastas de una tipografía antihigiénica en el consumo de la mercancía ofertada por otras casas editoriales:

La generalidad de los libros de textos se imprimen en caracteres demasiado pequeños, que mercantilmente ofrecen la ventaja de menor consumo de papel [...]. Toda impresión cuyos caracteres de imprenta tengan menos de milímetro y medio de altura en sus letras más chicas es perjudicial a los ojos.¹¹

Llama la atención que, de los veinticuatro tópicos que integraban la sección de higiene escolar del manual, la mayor parte fijaban las prevenciones relativas a las anomalías físicas identificadas con la higiene personal o aseo del alumno, la higiene de las casas-escuelas, que incluía el mobiliario y la higiene del horario o del trabajo. La insistencia en la salud corporal en modo alguno estaba ajena a los discursos del nacionalismo poscolonial. En el interregno de la primera ocupación y después de establecida la república de Cuba, el interés por la simetría corporal, la postura correcta y los movimientos uniformes, pasó a explicar el sentido nacionalista que buscaba ofertar la imagen del cuerpo nacional cohesionado. Así lo entendía Eulogio Horta, en artículo publicado en 1901, cuando llamaba a desarrollar «científicamente» el cuerpo como medida higiénica o de placer y elemento de «virilidad» y «educación de la vo-

¹¹ *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos* (La Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía, 1902), 355.

luntad», suerte de parábola mediante la cual se interpretaba el cuerpo simétrico, bien desarrollado y disciplinado como la personificación de una nación ordenada y pujante.¹²

La ciencia moderna nos ha revelado el valor psicológico del cuerpo. Pertenecía a nuestra época reformadora proclamar la necesidad de la educación física, paralela con las demás educaciones que recibimos en los diversos establecimientos de enseñanza patrocinados por el Estado o mantenidos por la iniciativa privada.¹³

En el manual para maestros, publicado al año siguiente de las declaraciones de Horta, Coronado retomaba el significado del encauzamiento útil de los movimientos del escolar y la prescripción de las técnicas ortopédicas, no para lograr una «buena letra», a la usanza de las escuelas de escribir de finales del siglo XVIII en Cuba, sino para «enderezar posturas»: «Al niño que por un hábito vicioso se inclina sobre el papel, desoyendo las exhortaciones del maestro, debiera aplicársele el pequeño aparato de Kahlman para fijar y mantener la cabeza a buena distancia de la mesa de escritura o de trabajo».¹⁴ Tales vicios anatómicos, según el académico, eran propiciatorios tanto de enfermedades visuales como de afecciones en la columna vertebral: «Las actitudes viciosas que toman algunos niños para leer, escribir o dibujar, y las malas condiciones de los pupitres y los asientos son responsables de tales curvaturas».¹⁵

Hasta la segunda mitad de la década de 1920 fue notoria la ausencia de publicaciones de manuales de higiene escolar para maestros, aunque tampoco los cursos de estudio de 1915 y 1920 mostraron cambios sustanciales en sus formulaciones pedagógicas y didácticas sobre esa materia. Ese vacío editorial no implicaría que revistas especializadas, como *Cuba Pedagógica* y la *Revista de Educación*, dejaran de incorporar en sus planas artículos, comentarios y guías metodológicas con vistas a mantener

¹² Véase el estudio acerca de la conformación de la asignatura de Educación Física en Argentina de Ángela Aisenstein, «Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, 1820-1940», *Iberoamericana* 10 (2003): 83-102.

¹³ Eulogio Horta, «La educación física», *La Escuela Moderna* 19-20 (1901): 223.

¹⁴ *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*, 356.

¹⁵ *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*, 354.

actualizados al magisterio, sobre todo tras la creación del laboratorio de Paidología en 1912.

La introducción de las técnicas paidológicas fue identificada con los diagnósticos precisos de las irregularidades físicas de los futuros ciudadanos. La medición de los cuerpos, con el empleo de instrumentales científicos modernos, legitimaba los veredictos de aceptación o exclusión dentro del conglomerado escolar. Los cuestionarios y otros tipos de exámenes mentales y físicos aparecieron como pruebas irrefutables de las capacidades y discapacidades del escolar para enfrentar los retos de la vida. En la perspicacia del método radicaba su éxito.

El «enfermo» no debía saber que sobre él gravitaban el «chequeo» y las prácticas regenerativas: «El niño degenerado no debe presumir siquiera que los medios que se ponen en práctica para perfeccionarlo constituyen un castigo o corrección: es necesario que los acepte como un procedimiento corriente de educación e instrucción».¹⁶

Con el establecimiento del laboratorio, anexo a la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, comenzaron también a publicarse resultados de tesis de doctorado en pedagogía, basadas en el método experimental. En ese escenario académico, la higiene comenzaba a articularse con otros campos de la educación, en proceso de asumir autonomía, como el de la disciplina escolar, hasta ese momento parte consustancial de la organización escolar.

Para Antolín García Álvarez, por ejemplo, autor de «El problema de la disciplina en las escuelas primarias», tesis publicada en la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* en 1913, el estímulo ambiental desfavorable generado por el deterioro de las instalaciones docentes propiciaba, a su vez, problemas de conducta no deseadas.¹⁷ La maestra Domenzain expuso al respecto:

No se procura tampoco armonizar el medio escolar con la realidad biológica del niño, pues en la mayoría de las faltas que come-

¹⁶ Cándido Hoyos, «Reformatorios agrícolas provinciales para niños», *La Instrucción Primaria* 4 (1906): 595.

¹⁷ Antolín García Álvarez, «El problema de la disciplina escolar en las escuelas primarias», *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* XVII (1913): 122. Tesis para el grado de Doctor en Pedagogía, leída y sostenida el 27 de junio de 1913.

te el mismo, ¿se tienen en cuenta los factores que concurren a su realización? Puede ocurrir que el pupitre sea inadecuado, la claridad y ventilación insuficientes [...] y a ese niño se le castiga.¹⁸

En esa ampliación de los objetivos de la higiene escolar, no solo preventivo en el orden de la salud, sino también de los comportamientos contrarios al orden reglamentado, desempeñó un papel importante el pedagogo puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo, fundador del laboratorio de paidología, director de la *Revista de Educación* y entre los principales promotores de las escuelas normales en Cuba.

LOS PRIMEROS MAESTROS NORMALISTAS Y LOS MANUALES DE HIGIENE ESCOLAR

En 1921 se graduó la primera promoción de maestros normalistas de la república de Cuba. En plena efervescencia de la psicopedagogía y la paidología a escala mundial, así como de los debates alrededor de los enfoques del introspeccionismo y el conductismo, a los bisoños docentes se les avitualló de lecciones, guías y manuales de psicología pedagógica. Eran años también de proliferación de los manuales para maestros dedicados a las asignaturas de historia patria y de educación moral y cívica.

El conocimiento de la higiene escolar, en cambio, habría de llegarles a los normalistas a través de las reediciones de manuales publicados en décadas anteriores, como el referido *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*, las *Nociones de higiene*, texto publicado por Isidro P. Martínez en 1914 y reeditado en 1921, o los manuales de organización escolar que incluían la higiene entre sus partes. El primer intento por sistematizar los conocimientos en el ramo de la organización correspondió a Rafael G. Crespo Rangel, Inspector Auxiliar del Distrito de Inspección de Cruces, cuando dio a conocer su libro *Organización y disciplina escolares. Lecciones conforme al programa vigente en la escuela normal de Santa Clara* (1924).

Otra modalidad fueron los manuales de higiene concebidos para escolares que, aunque podían ser consultados por los docentes, su conte-

¹⁸ María Josefa Domenzaín, «Qué puede hacer la escuela pública cubana para intensificar más aún la educación moral», *Cuba Pedagógica* XI (1914): 368.

nido se ajustaba a los requerimientos cognitivos del principal público consumidor. Estas obras contenían por lo general síntesis de las lecciones más importantes al finalizar cada capítulo y cuestionarios para ser resueltos por el estudiante. La redacción fluida, el empleo de imágenes como sustento del discurso escrito, el didactismo en su concepción, la demarcación de los tópicos evaluables significativos, hacían que su lectura fuera demandada tanto por alumnos como maestros. Tal fue el caso de las *Nociones de Fisiología e Higiene*, de Esteban Borrero Echeverría publicado por La Moderna Poesía. Para su prologuista, se trataba de un producto de excepcional utilidad en el ejercicio docente: «Y si para el niño este libro puede decirse que encierra los elementos todos de la ciencia que abarca, para el maestro será guía seguro que lo lleve con paso firme por tan intrincados problemas».¹⁹

Pero el verdadero giro en materia de publicación de manuales especializados en higiene escolar se produjo a finales de la década de 1920, coincidente con la creación del emporio Cultural S.A., resultado de la fusión de la Imprenta y Librería La Moderna Poesía con la Librería Cervantes en 1926. Esta nueva empresa editorial especializada en la edición de libros de textos escolares, dio a conocer *Lecciones de Higiene Escolar*, del pedagogo Alfredo Miguel Aguayo, entre los referentes teóricos principales de la pedagogía cubana y de otras naciones de la región, en particular México y Brasil. El objetivo del libro, centrado en la formación de los docentes, se esclarece desde el mismo prefacio. La idea del manual partía del deseo «de poner al alcance de los maestros en ejercicio y de los alumnos de la Escuela de Pedagogía y Normales de la República los aspectos más importantes de la asignatura».²⁰

El perfecto dominio que tenía de los idiomas inglés y alemán, le permitió introducir en el medio académico y magisterial de la Isla, las ideas esenciales de psicólogos, psiquiatras e higienistas de la talla de los estadounidenses Lewis M. Terman y Harry L. Hollingworth, así como del suizo Auguste Forel, a partir de sus propias traducciones o las realizadas en España, Argentina, México y otros países. Destaca en esta última di-

¹⁹ Gonzalo Arostegui, «Prólogo», en Esteban Borrero Echeverría, *Nociones de Fisiología e Higiene* (La Habana: Imprenta y Librería La Moderna Poesía, 1923), V.

²⁰ Alfredo Miguel Aguayo, *Lecciones de Higiene Escolar* (La Habana: Cultural S.A., 1929), V.

rección el trabajo de la casa Labor,²¹ cuya colección de selectos manuales formaba parte de la Biblioteca de Iniciación Cultural, con obras que circularon en Cuba como la de Leo Burgenstein, *Higiene Escolar*, traducida por Eugenio Jaumandreu y Luis Sánchez Sarto.

De cualquier modo, el referente teórico foráneo más importante de Aguayo en el ámbito de la manualística procedía de Latinoamericana. Me refiero al libro *Higiene Escolar*, del profesor de Psicología Pedagógica y de Higiene Escolar en la Escuela Normal Regional de la ciudad de León, Guanajuato, el mexicano José de Jesús González. La obra fue publicada por primera vez en 1910, aunque en Cuba la edición de mayor circulación fue la tercera, a cargo de la Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, S.A. en 1927.

Alrededor de las propuestas de González, los pedagogos e higienistas en Cuba delinearon las partes constitutivas de la higiene escolar. El mexicano había concebido doce materias, superior a las cinco establecidas por el médico francés Louis Dufestel. Por su parte, Aguayo, profesor y director de la Cátedra de Higiene Escolar en la Universidad de La Habana, consideró pertinente circunscribirlas a seis, formulación esta última aceptada mayoritariamente por la pedagogía cubana. Las materias establecidas fueron las siguientes:

1. Higiene del edificio y mobiliario escolar.
2. Higiene de la enseñanza y de la educación.
3. Higiene del niño y del maestro.
4. El escolar enfermo.
5. Obras de educación y protección del niño.
6. La inspección médica escolar.

Con las lecciones de Aguayo, la manualística en higiene escolar alcanzó su mayor nivel de sistematicidad en el país, sin desconocer los méritos de una serie de obras escritas por profesores de Escuelas Normales, muchos de ellos sus discípulos y seguidores. Pudieran citarse los *Resúmenes*

²¹ Josep González-Agàpito y Conrad Vilanou Torrano, «Weimar en España: producción editorial y reformismo pedagógico. El caso de la Editorial Labor (1925-1937)», en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, coords. Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo (Madrid: UNED, 2005), 87-108.

de *Anatomía, Fisiología e Higiene*, de Alicia Viamonti Cuervo Olavarría, de Pinar del Río,²² y el libro *Higiene Escolar*, a cargo de Manuel García Falcón, profesor de la normal de Santa Clara.²³

Pero con Aguayo la pedagogía cubana logró también dar pasos importantes con el objetivo de salvar las «interferencias», rastreables en diversas partes del mundo,²⁴ entre la Paidología, la Pedagogía Experimental y la Higiene Escolar. Con ese propósito emprendió un proyecto intelectual de largo aliento. Para la fecha en que publicó sus *Lecciones de Higiene Escolar*, tenía previsto la elaboración de una enciclopedia con manuales de psicología y de higiene, que incluían el *Tratado de Psicología Pedagógica* (1925), complementado posteriormente con la publicación de la primera parte de la obra *Pedagogía científica. Psicología y dirección del aprendizaje* (1930). La segunda parte del referido texto contenía la introducción a un curso de «Didáctica de la escuela primaria». Estas obras quedarían integradas en las lecciones de higiene y en una proyectada *Pedagogía Práctica* que no llegó a materializar.

En sus lecciones, Aguayo se apoyó en la labor de lo más selecto del pensamiento médico, en una época marcada por eventos importantes en la institucionalización de la ciencia en Cuba: la creación del Instituto Finlay, en 1927, para la capacitación de funcionarios y altos empleados del Departamento de Sanidad de la República,²⁵ y, un año antes, el establecimiento del Negociado de Higiene Escolar, adjunto a la Secretaría de Sanidad y Beneficencia, organismo que llegó a nuclear a especialistas de primera línea en el campo de la medicina y la higiene. A este movimiento de avanzada científica pertenecían los doctores José A. López del Valle, catedrático de Higiene y Legislación Sanitaria y presidente del Instituto Finlay, Jesús Alfredo Figueras, quien presidiera el Servicio Escolar de La Habana, y el prestigioso psiquiatra Juan Portell Vilá, todos ellos colaboradores y auxiliares en la obra del psicopedagogo.

²² Alicia Viamonti Cuervo Olavarría, *Resúmenes de Anatomía, Fisiología e Higiene* (La Habana: Imprenta La Propagandista, 1926).

²³ Manuel García Falcón, *Higiene Escolar*, [s/l], [s/e], 1929.

²⁴ Aida Terrón Bañuelos, «La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 74-94.

²⁵ En honor al médico cubano Carlos J. Finlay, descubridor del agente transmisor de la mortal fiebre amarilla.

Con estas credenciales científicas, las *Lecciones de Higiene Escolar*, publicadas y reeditadas por Cultural S.A., se establecieron pronto y ventajosamente en el mercado editorial de textos escolares, así como entre pedagogos, maestros y especialistas de las más diversas ramas de las ciencias médicas aplicadas a los ámbitos escolares.

Al tradicional y prevaleciente enfoque del higienismo escolar físico durante las dos primeras décadas del siglo xx —emplazamiento y construcción de las instalaciones escolares, los problemas de ventilación e iluminación, los servicios de agua potable de las casas-escuelas, así como la higiene personal del maestro y de los alumnos—, Aguayo incorporó otros temarios, ausentes o escasamente explorados en los manuales. Como parte de la higiene física, introdujo la higiene de los libros de texto, los cuadernos de escritura, los carteles, mapas y otros instrumentos docentes.

Los principales aportes del manual, además de las orientaciones dedicadas al trabajo magisterial, radicarón en la identificación y prescripción de los mejores y más modernos mobiliarios, enseres escolares y toda la cultura material que mediaba entre los diversos actores en ámbitos educativos. Una manera de proyectarse desde «el ser» de la escuela cubana hacia su «deber ser» en todos sus escenarios, aun en los aparentemente más imperceptibles de la cotidianidad, lo cual permitía identificar los adelantos tecnológicos en el diseño de tarimas, relojes, pupitres, de acuerdo con la concepción del esfuerzo vitalizado en el aprendizaje activo. Esta orientación paidocéntrica, que ponderaba el interés sobre el esfuerzo y la autonomía del individuo como máxima aspiración del orden escolar democrático, quedaba expuesta en las regulaciones acerca de la elaboración higiénica de los libros de textos.

Este deberá imprimirse en papel que no sea muy delgado, a fin de que pueda hojearse bien y para que los niños no enrollen con facilidad los bordes de las hojas. Es muy recomendable que los libros estén cosidos con hilos vegetales (no con alambres) para que puedan sostenerse abiertos, sin que, para conseguirlo, haya necesidad de aplicar un gran esfuerzo. La encuadernación debe ser también sólida y hecha con tela, piel artificial u otro material resistente. Pedagógicamente la impresión será muy atractiva y llevará ilustraciones que aumen-

ten el interés de la lectura y en cierto modo objetiven las explicaciones.²⁶

Pero el mejor posicionamiento de la higiene escolar como especialidad en ese libro se logró en el apartado «Higiene de la enseñanza y de la educación». El autor le dedicó un epígrafe a la higiene de cada una de las materias aprobadas en los cursos de estudio: higiene de la Lectura, Escritura, Aritmética, Canto, Educación Física y Trabajo Manual, imponiendo así una centralidad curricular alrededor de la higiene, cuyo conocimiento y aplicación se hacía imprescindible en el proceso docente.

Esa esencia reguladora, normativa de principios profilácticos en el amplio espectro de la organización escolar, implicaba una concepción disciplinaria transversal que colocaba al alumno como sujeto de conocimiento y también de control escolar y social. La «libertad disciplinada», según Aguayo, dependía de factores antropométricos, biológicos y morales: «El alcance de la libertad escolar varía con los factores que intervienen en la educación del niño. De estos factores forman parte la edad, el desarrollo mental del educando, las condiciones del edificio escolar, la eficiencia del maestro, la acción de la familia, etc.».²⁷

En esa dirección, sin desestimar la importancia de los dispositivos de control físico, ajustables al clásico esquema conductista estímulo-respuesta, discurre en sus lecciones relativas al valor disciplinario de los elementos concernientes a la higiene fisiológica: alimentación, dietario del niño, incidencia de las bebidas alcohólicas, y en particular, el capítulo dedicado a la higiene mental: explotación del trabajo infantil, neurosis infantiles, fatiga mental y el niño-problema. Al advertir la pluralidad de causas implicadas en los trastornos nerviosos, dejaba abierto un campo de estudio a otros especialistas que devinieron autores importantes de manuales escolares de higiene.

Tal fue el caso del odontólogo Carlos A. Criner García. En 1942, encontrándose en función de jefe del Departamento de Divulgación de Higiene Escolar del Ministerio de Educación y director del Dispensario Dental para Niños Pobres Monseñor Arteaga, publicó el *Manual de higie-*

²⁶ Aguayo, *Lecciones de higiene escolar*, 235-236.

²⁷ Aguayo, *Lecciones de higiene escolar*, 229.

ne buco-dental escolar. Estructurado en ocho capítulos y un apéndice dedicado a las vitaminas, el texto discurría sobre las medidas profilácticas indispensables para la prevención de enfermedades bucales y la incidencia de estas, tanto en la salud del escolar como en sus comportamientos. En muchas ocasiones, aseveraba el especialista, las irregularidades en los comportamientos infantiles eran ocasionadas por enfermedades:

No se pensaba que podían existir causas patológicas francamente modificables y cuyo tratamiento, adecuado y oportuno, constituyera un método más eficaz para crear formas y jerarquías de la mentalidad infantil, modificando el terreno o logrando, con el mejoramiento físico del niño, su superación intelectual y la modificación de sus anomalías del carácter y la conducta.²⁸

Entre los padecimientos frecuentes en los establecimientos escolares se encontraban los relacionados con los trastornos visuales y auditivos. En estos casos, la detección a tiempo de afecciones como la miopía y el astigmatismo posibilitaba corregir algunos dispositivos disciplinarios propios de la escuela tradicional, entre ellos el orden en el establecimiento de los puestos, basado en el principio de rango o jerarquía. De tal suerte, un alumno relegado a un asiento trasero, a causa de presuntos problemas de conducta, podía estar afectado por deficiencias visuales o auditivas, con el consecuente empeoramiento de su cuadro clínico y docente. Así lo entendía el maestro César Cruz Bustillos cuando advertía las limitaciones del orden escolar basado en los expedientes antropométricos, sin tener en cuentas las insuficiencias de carácter clínico:

Un niño miope o ligeramente sordo, es probable que sea uno de los últimos en la clase y su aprovechamiento será escaso. Esos niños, por tales trastornos, deben ocupar en el aula el lugar que les corresponde por su enfermedad, no como se viene haciendo colocándolo por orden de estatura, sin tener en cuenta para nada sus padecimientos.²⁹

²⁸ Carlos A. Criner García, *Manual de higiene buco-dental escolar* (La Habana: [s/e], 1942), 5.

²⁹ César A. Cruz Bustillos, *Necesidad e importancia de establecer la ficha u hoja sanitaria en las escuelas normales. Presentación y confección de un modelo* (Santiago de Cuba: Tipografía Arroyo Hermanos, 1923).

La validez de las lecciones de Aguayo no debe circunscribirse a la coherencia y rigor de su estructura expositiva. Es importante tener en cuenta, además, la sistematicidad y originalidad con que logró adaptar al caso cubano el universo de ideas propias de la pedagogía moderna; es decir, la articulación de todos los factores psicológicos, médicos, sociales, culturales relativos a la educación en un mismo cuerpo doctrinal, con bases teóricas en la psicopedagogía funcional o activa.

LA «EDUCACIÓN PARA LA SALUD» EN LOS CURSOS DE 1944

Desde la fecha de su primera edición, en 1929, hasta el triunfo de la revolución cubana, treinta años después, los más importantes manuales publicados en Cuba se remitieron a las *Lecciones de higiene escolar* de Aguayo como ineludible referente. La obra fue reeditada en 1942 por la misma casa editorial Cultural S.A, esa vez con la colaboración del médico José Arturo Molina y la pedagoga Hortensia Martínez Amores. En la nueva edición se actualizaban los tópicos referentes al mobiliario, el edificio escolar y la higiene mental, especialidad esta última que alcanzaría mayores relieves con la aprobación por el Ministerio de Educación del plan de estudio de 1944.

Los cursos de las diferentes asignaturas fueron los primeros en regular las orientaciones esenciales del movimiento de la Escuela Nueva en Cuba, resultado de décadas de esfuerzos aislados de pedagogos y maestros por revertir las prácticas del tradicionalismo magistrocentrista, arraigadas también en los planes y programas de estudio oficiales.

A partir de la segunda mitad de la década del cuarenta del pasado siglo convergieron alrededor del panorama editorial de libros escolares cubanos debates de orden técnico administrativo y de contenidos. En primer lugar, la aprobación en el Seminario de Educadores, celebrado en La Habana entre finales de 1949 e inicios de 1950,³⁰ de la propuesta presentada por la educadora Antonia Santovenia consistente en crear una comisión revisora de los libros de textos y cuadernos de trabajos, con

³⁰ El seminario fue convocado por la educadora Ofelia Domínguez, secretaria general de la Asociación Cubana de las Naciones Unidas (ACNU). El evento fue patrocinado por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Cuba.

indicadores basados en la atención rigurosa a los problemas de salud y la higiene mental.³¹ Un lustro después, se aprobó la Ley-Decreto 1976 del 27 de enero de 1955, la cual fijaba sanciones a profesores, maestros e inspectores que emplearan o permitieran usar libros publicados o mimeografiados que no fueran autorizados previamente por el Ministerio de Educación.

El rigor académico se imponía ante la ausencia de una imprenta nacional y una política editorial coherente. El profesor Jiménez Pastrana advertía el «vértigo comercial» que operaba en los colegios privados y las deficiencias tipográficas, de encuadernación y de papel, observables en la mayoría de los libros escolares, además de las carencias en sus concepciones metodológicas. Los manuales para maestros entrarían dentro de los libros instrumentales encargados de proveer los soportes académicos necesarios para asegurar los libros escolares que la pedagogía cubana demandaba.

En el caso concreto de los libros escolares de higiene, el asunto se tornaba mucho más delicado, pues las fallas no eran solo de calidad sino también se presentaban problemáticas cuantitativas. Era evidente el reducido número de libros de higiene escolar aprobados por la Junta de Superintendente de Escuelas de Cuba entre 1901 y 1955 con relación al de otras materias curriculares.

Entre 1940 y 1950 una nueva hornada de profesores normalistas irrumpió en el panorama editorial cubano, interesada en aportar soluciones a las deficiencias existentes, al tiempo que se adaptaban las clases de higiene al nuevo programa vigente. Entre los primeros manuales que respondieron a las exigencias de la reforma en los cursos estuvo el de Mario E. Dihigo, profesor de la Escuela Normal de Matanzas y autor del libro *Anatomía, Fisiología e Higiene*, a cargo de la editorial de P. Fernández y Cía. (1938). En 1949, la misma casa editora, principal competidora de Cultural S.A. en el mercado de libros escolares, le solicitó una serie graduada de lecciones de higiene, en correspondencia con el nuevo curso. Dihigo respondió con la entrega del sugestivo título *Educación para la salud*, donde explicaba las razones del texto, «no por un simple cambio

³¹ Juan Jiménez Pastrana, *El libro en nuestras escuelas, su crisis y superación* (La Habana: Editorial Arango, 1955), 22.

de denominación, sino por una diferente orientación de su enseñanza, basándola en las actividades e intereses propios de la infancia».³²

En efecto, tal definición se ajustaba a otro cambio conceptual importante: la asignatura Fisiología e Higiene, regulada con ese nombre hasta el curso de 1926, pasó a denominarse «Educación para la salud», nomenclatura que comprendía, en rigor, más que una materia curricular, un programa de higiene de mayor alcance escolar y social.

Las orientaciones de muchos de estos manuales, tanto en Cuba como en el resto de América Latina, quedaban inscritas dentro de circuitos emergentes de normativas rectorados por organismos internacionales con sede en Estados Unidos. En esa dirección se ubicaban los cuadernos publicados por la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana, encargada de traducir regulaciones emanadas de instituciones educativas estadounidenses. En materia de higiene escolar circuló extensamente el folleto *Hacia la salud por la escuela*, versión castellana de un capítulo de la American Association of School Administrators titulado «Health in Schools».

Los términos en que aparecían relacionados los objetivos de esta publicación, sobre todo en los tópicos referidos a la «higiene del espacio vital del escolar», no distaban mucho de las disposiciones del curso de higiene de 1944:

El programa escolar de higiene debe concebirse, por lo tanto, como una fase de un programa más amplio de mejoramiento higiénico en cuya realización participan todas las organizaciones que en alguna forma influyen en la vida del niño.³³

En correspondencia con los preceptos de los organismos internacionales, el profesor de Estudios Pedagógicos en la Escuela Normal para Maestros de la provincia de Camagüey, Oscar Ibarra Pérez, esclareció en su manual *Higiene Escolar* la importancia de ajustarse y tener en cuenta las directrices expuestas en el referido cuaderno de la Unión Panamericana, y otras procedentes de la Organización Mundial para la Salud (OMS),

³² Mario E. Dihigo, *Educación para la salud, cuarto grado* (La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía., 1949).

³³ *Hacia la salud por la escuela* (Washington D.C: (s/e), 1944), 1.

con similares propósitos programáticos. En todos los casos, el programa de higiene identificaba a los escenarios escolares como eslabones estratégicos en el diseño de políticas de control social.

Las «Recomendaciones de la UNESCO en el Seminario Regional de Educación en la América Latina», efectuado en Venezuela, en 1948, por ejemplo, luego de disponer la conveniencia del establecimiento de los Consejos Nacionales de Educación Higiénica, sugirieron la revisión de los programas vigentes en los diferentes niveles de enseñanza, incluida la normalista, «para incorporarles actividades de educación higiénica, encaminadas a crear una conciencia sanitaria nacional».³⁴

La centralidad de la higiene escolar en los cursos y planes de estudio asumió ribetes más pronunciados en el contexto de la segunda posguerra mundial, al presentarse el programa de higiene como suerte de «centinela» de los comportamientos sociales, concepción que supeditaba la enseñanza sanitaria a la disciplina del escolar. He ahí la esencia de los postulados de la Unión Panamericana: «la impartición de conocimientos de la salud debe subordinarse a la formación de hábitos y actitudes deseables, tratándose especialmente de niños de escuelas primarias».³⁵

La inclusión de los regímenes alimenticios, las lecciones acerca de las propiedades de los alimentos, en particular los que contenían vitaminas, la importancia del sueño y reposo, el aseo personal y de la ropa, el enfrentamiento al uso del alcohol, las drogas y el tabaquismo, temas susceptibles de localizarse en algún que otro manual en etapas anteriores, pierden su aislamiento, y quedan insertos, de conjunto, dentro del ramo del higienismo que más fuerza alcanzó a partir de la segunda mitad de la década del 40 del pasado siglo por su incidencia en los trastornos de conducta: la higiene mental.

El curso de estudio de 1944 prescribió un programa de higiene mental que definió, entre sus orientaciones principales, la higiene de la educación sexual, la coeducación y la psichigiene del estudio, incluida en este orden la fatiga escolar. Los manuales adaptaron sus contenidos a estos tópicos integrando los conocimientos especializados en las más diversas ramas del higienismo. Desde esa perspectiva, cualquier

³⁴ Óscar Ibarra Pérez, *Higiene Escolar* (Camagüey: Impresora Porvenir, 1950), 9.

³⁵ *Hacia la salud por la escuela*, 2.

problema que afectara a la higiene corporal o fisiológica del alumno, incidiría ineluctablemente en la salud mental.

Según la profesora auxiliar de la Escuela Normal de Matanzas, Clara Cardounel Calderón, en su *Curso de Higiene Escolar*,

Cualquier trastorno orgánico influye con mayor o menor intensidad sobre la salud mental del individuo, en consecuencia, la fatiga mental, el *surmenage* y demás afecciones, provocadas por los excesos o por la falta de higiene en el trabajo escolar deben evitarse. El higienista tiene el derecho y el deber de intervenir en estas cuestiones.³⁶

En 1948, Aurora García Herrera, profesora titular de la facultad de Educación de la Universidad de La Habana y Académica Correspondiente de la Academia Nacional de Ciencias de México, publicó el manual titulado *Higiene mental*. Desde las primeras páginas del libro, su autora enfatizaba en el alcance de esta especialidad:

Todo lo que es significativo para la vida y la salud lo es también para el higienista mental. Por eso consideramos que la Higiene Mental es el producto de una feliz conjugación de diversas ramas de la ciencia, tales como la psicología, fisiología, sociología, bioquímica, neurología, psiquiatría, psicopatología, biología, bacteriología, pedagogía y otras.³⁷

El interés por los estudios psicopatológicos no era nuevo en la Isla. En los contextos marcados por conflagraciones y crisis mundiales, con su consecuente repercusión en los procesos económicos y sociales, los análisis y debates acerca de la fisiología del sistema nervioso salieron a relucir. De hecho, se había constituido la Liga de Higiene Mental de Cuba, en 1929, bajo el Patronato de la Secretaría de Sanidad y Beneficencia, entidad privada, orientada a «practicar estudios y trabajos de profilaxis y curación de los trastornos nerviosos y enfermedades mentales».³⁸

³⁶ Clara O. Cardounel Calderón, *Curso de Higiene Escolar* (La Habana: [s/e], 1942), 154.

³⁷ Aurora García Herrera, *Higiene mental* (La Habana: Editorial Lex, 1948), 6.

³⁸ *Estatutos de la Liga de Higiene Mental de Cuba* (La Habana: Montalvo y Cárdenas, 1929), 3.

Eran años en que descollaban especialistas de renombre en América Latina, al estilo del mexicano Samuel Ramírez Moreno, vicepresidente del Comité Internacional de Higiene Mental, que se daban citas en los más diversos eventos sobre la materia,³⁹ y el higienista español Emilio Mira y López, de la sección de Higiene Mental del Instituto Psicotécnico de Barcelona, autor de un *Decálogo Pedagógico* citado por varios tratadistas cubanos. No obstante, otras condicionantes relacionadas con el desarrollo de las ciencias en el contexto de posguerra favorecieron las incursiones en el higienismo mental.

En la concepción de procedimientos higienistas dirigidos a evitar enfermedades mentales se retomaron y actualizaron las diversas especialidades o ramas de la higiene escolar: casas-escuelas, currículo, mobiliario, higiene personal, etc. En el nuevo contexto, el pensamiento higiénico-pedagógico acentuó el impacto que cada uno de esos factores ocasionaba en las enfermedades neurofisiológicas del alumnado. Los referentes teóricos que comenzaban a llegar a la Isla les dedicaban espacios importantes a esos trastornos, entre ellos las obras de Fischel Schneersohn, autor de *La neurosis infantil, su tratamiento psicopedagógico*, traducido al castellano en 1940, de Oliver English, *Neurosis frecuentes en los niños y en los adultos*, publicado por la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1948, y la también edición bonaerense del libro *Higiene mental de la edad evolutiva, infancia y adolescencia*, de Sergio Levi, traducido en 1957.

De ahí el interés creciente de la psicología, y en particular de la psicología infantil, por el estudio de las neurosis, con disímiles expresiones de inestabilidad emocional y con el consecuente impacto en las conductas escolares. La expansión de los estudios de las denominadas «neurosis de guerra», a partir del problema trauma-vulnerabilidad, el inicio de la psicofarmacología moderna, la apertura al conocimiento de la bioquímica cerebral y los tratamientos con nuevos fármacos a enfermedades como la esquizofrenia y la parálisis general provocada por la meningoencefalitis sifilítica, condicionaban desde el ámbito de las

³⁹ Entre los más importantes eventos estuvo el Primer Congreso Interamericano de Higiene Mental, que sesionó en Río de Janeiro en 1935. Véase Beatriz Urías Horcasitas, «Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario 1920-1940», en *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)*, coords. Claudia Agostini y Elisa Speckman (México: UNAM-IIH, 2005), 367.

ciencias tales preocupaciones. Clara Cardounel, por ejemplo, advertía en su manual para maestros la importancia de atender los casos de enfermedades mentales como las neurosis y la psicosis en sus aulas:

La pasividad y hermetismo característica de la personalidad problema es más del agrado del maestro, porque no perturba su labor, sin embargo, es la que más atención necesita, la que reclama investigación y diagnóstico consciente, puesto que pueden lindar o caer de lleno de las psicosis, neurosis o psiconeurosis.⁴⁰

Una serie de saberes —médicos, psicológicos, psiquiátricos, psicoanalíticos— se movilizaron en la reconstitución de la personalidad de un futuro hombre violento, capaz de incurrir en actos delictivos. Desde la ciencia se procuraba transformar la categoría jurídica de delincuente en categoría clínica de enfermo, cuyo padecimiento sería susceptible de evitarse a partir del conocimiento de las causales, así como de los estigmas en los patrones de enfermedades mentales infantiles, con sus antecedentes familiares y el medio social. Se trataba de técnicas de vigilancia individual y colectiva, asistidas por la información condensada en las fichas clínicas de los escolares, procedimiento disciplinario denominado por Aguayo «libertad vigilada».

Más allá de las dificultades de todo tipo para enrumbar la aplicación de los preceptos médico-higienistas, la publicación de los manuales de higiene permitió que los maestros, pedagogos, personal de la salud, dispusieran de instrumentos «manuales», capaces de concentrar y articular, con mayor o menor grado de efectividad, los presupuestos de una ciencia en desarrollo aplicada al campo de la pedagogía.

Las orientaciones, que servirían de base a los planes anuales de higiene escolar en los años posteriores al triunfo de la revolución, en particular a partir de la publicación de los *Fundamentos básicos de Higiene Escolar* en 1963, dejaron de responder a las iniciativas individuales de pedagogos e higienistas, para presentarse como política del Gobierno Revolucionario, al tiempo que comenzaron a tomar cada vez más distancia de los dictámenes llegados de las oficinas de Estados Unidos. La

⁴⁰ Cardounel Calderón, *Curso de Higiene Escolar*, 155.

agencia productora de manuales dejó de representarse en un actor, para presentarse como agente colectivo, en este caso, el Departamento Nacional de Higiene Escolar, integrado al Ministerio de Salud Pública, instancia gubernamental a cargo del ramo de manera centralizada, hecho que se consolidaría tras la creación de la Imprenta Nacional en 1966.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el proceso editorial de manuales que transcurrió entre la publicación del *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos* (1902), en particular el volumen especializado en higiene escolar de Tomás V. Coronado e Interián, y las *Lecciones de Higiene Escolar*, de Alfredo Miguel Aguayo (1929), se asistió a una serie de cambios en los modos de asumir esta especialidad dentro del diseño curricular. Ambos textos dejaron su impronta en la formación docente, en tanto libros representativos de dos momentos importantes en los modos de asumir la higiene escolar en la manualística de la época.

1. Una asignatura, impartida de manera irregular a los «maestros de certificados», al momento de publicarse el texto de Coronado, pasaría a ser una disciplina curricular establecida en los programas de las escuelas normales con vistas a la formación de los maestros normalistas o «de carrera».
2. La concepción prevaleciente de la modalidad física de la higiene escolar en el texto de Coronado, y en otras referencias al tema durante las primeras décadas republicanas, respondían a un tipo de discurso nacionalista que identificaba, desde un raigal positivismo y en contexto de posguerra independentista, la imagen del cuerpo infantil (escolar) con el cuerpo nacional cohesionado y fuerte.
3. En las lecciones de Aguayo, el interés por la preservación de la corporalidad infantil mantuvo su presencia, pero acentuó en su lógica discursiva otros motivos profilácticos identificados con la fisiología infantil (alimentación, capacidad visual, auditiva, etc.), en un contexto de profunda crisis del modelo político cubano y deterioro creciente de las condiciones de vida de las familias cuya prole asistía a los establecimientos de instrucción pública.

4. Coronado insistió en la importancia terapéutica de la regulación de las posturas y gestos corporales de los estudiantes para asegurar su salud corporal, Aguayo, por su parte, a tono con los avances de la pedagogía experimental y activa, de la cual fue principal promotor y difusor en Cuba, avanzó en ese aspecto, pero concibió, además, las potencialidades profilácticas del higienismo físico y fisiológico para el establecimiento de medios indirectos o preventivos de control escolares, sustituto del tradicional sistema disciplinario basado en los premios y castigos.

La centralidad alcanzada por la higiene mental en los manuales escolares para maestros entre 1940 y 1950 permitió organizar e integrar los diferentes estándares de parámetros del higienismo físico y fisiológico —casas-escuelas, aseo personal, descanso, nutrición, etc.— en una misma plataforma teórica. La interrelación cada vez más estrecha entre la higiene escolar y la psicología pedagógica, así como con otras ciencias clínicas, en particular la psiquiatría, contribuyó a la definición de normativas tendientes a la regulación constante de los comportamientos individuales y colectivos en ámbitos escolares y extraescolares, disposiciones condicionadas, en mayor o menor medida, por las directrices metodológicas y didácticas procedentes de organismos internacionales relacionados con la esfera de la educación.

Esta concepción de «libertad vigilada» tuvo su expresión programática en el rediseño de la asignatura de Fisiología e Higiene a partir del plan de estudio de 1944, llamado a oficializar en el país la nueva educación o Escuela Nueva. La adopción de los fundamentos de la «Educación para la salud», implicó más que un mero cambio de nombre curricular. Los manuales *Educación para la salud*, de Mario E. Dihigo, e *Higiene Mental*, de Aurora García, ambos de 1949, así como la *Higiene Escolar* de Oscar Ibarra, en 1950, también representativos del contexto editorial enmarcado entre 1944 y 1963, traslucieron cierta jerarquización de los contenidos de la higiene, a modo de «centinelas» en el encauzamiento de las conductas escolares y extraescolares consensuadas y aceptadas por los grupos que ostentaban el poder. ■

ANEXOS

Cuadro 1. Número de libros de textos aprobados por la Junta de Superintendentes de Escuelas Públicas de Cuba

Asignaturas	Libros aprobados por la Junta de Superintendentes
Aritmética	22
Lenguaje	39
Historia	26
Lectura	71
Geografía	38
Fisiología e Higiene (hasta 1944)	4
Educación para la Salud (1944-1955)	10

Fuente: Juan Jiménez Pastrana, *El libro en nuestras escuelas, su crisis y superación* (La Habana: Editorial Arango, 1955), 18.

Cuadro 2. Relación de manuales especializados en higiene escolar para maestros, (1902-1963)

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL Y LUGAR	AÑO
Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos	Carlos de la Torre y Huerta (coord.)	La Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía	1902, 1904
Nociones de Fisiología e Higiene	Esteban Borrero Echeverría	La Habana: Imprenta y Librería La Moderna Poesía	1923
Res e Higiene	Alicia Viamonti Cuervo Olavarría	La Habana: Imprenta La Propagandista	1926
Lecciones de Higiene Escolar	Alfredo Miguel Aguayo	La Habana: Cultural S.A.	1929, 1942
Higiene Escolar	Manuel García Falcón	[s/l]: [s/e]	1929
Manual de higiene bucodental escolar	Carlos A. Criner García	La Habana: [s/e]	1942
Curso de Higiene Escolar	Clara O. Cardounel Calderón	La Habana: [s/e]	1942
Higiene mental	Aurora García Herrera	La Habana: Editorial Lex	1948
Educación para la salud, cuarto grado	Mario E. Dihigo	La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía.	1949
Higiene Escolar	Oscar Ibarra Pérez	Camagüey: Impresora Porvenir	1950

Nota sobre el autor

YOEL CORDOVÍ NÚÑEZ es Vicepresidente del Instituto de Historia de Cuba. Doctor en Ciencias Históricas e Investigador y profesor Titular. Entre sus libros individuales se encuentran *Máximo Gómez, utopía y realidad de una república*, *Liberalismo, crisis e independencia en Cuba, 1880-1904*, *La emigración cubana en Estados Unidos, 1895-1898*, *En diagonal con Clío. Debates por la Historia, Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920*, este último Premio de la Academia de Ciencias de Cuba. Es autor de una veintena de capítulos de libros y artículos en publicaciones de Cuba, España, Italia, Estados Unidos, República Dominicana, México, Colombia, Brasil, Argentina, Chile y Costa Rica. Se desempeña actualmente como Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba, Miembro de Número de la Academia Nacional de la Historia, Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia de la Historia Dominicana e integrante de la junta directiva de la Sección Cubana de la Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (ADHILAC). Ha impartido conferencias y cursos sobre historia de la infancia e historia del pensamiento pedagógico Latinoamericano en universidades de México, Chile, Ecuador y República Dominicana. Es miembro Fundador Honorífico de la Fundación Máximo Gómez en República Dominicana y desde el 2005 ostenta la Distinción por la Cultura Nacional de la República de Cuba.

REFERENCIAS

- AGUAYO, Alfredo Miguel. *Lecciones de Higiene Escolar*. La Habana: Cultural S.A., 1929.
- AISENSTEIN, Ángela. «Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, 1820-1940». *Iberoamericana* 10 (2003): 83-102.
- BALLESTER, Rosa y Enrique PERDIGUERO. «Los estudios sobre crecimiento humano como instrumento de medida de la salud de los niños españoles (1900-1950)». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 161-170. <http://revistas.um.es/areas/article/view/144711/129651>.
- BIOSCA COMELLAS, Luis. *Nociones generales de Pedagogía*. La Habana: Minerva. Librería Especial Pedagógica, 1888.
- BORRERO ECHEVERRÍA, Esteban. *Nociones de Fisiología e Higiene*. La Habana: Imprenta y Librería La Moderna Poesía, 1923.
- CARDOUNEL CALDERÓN, Clara O. *Curso de Higiene Escolar*. La Habana: [s/e], 1942.

- CARRILLO, Ana María. «El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882». *Revista Mexicana de Pediatría* 66, no. 2 (1999): 71-74.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992.
- CHAOU, María Eugenia. «La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX». *Historia Mexicana* LXII, no. 1 (2012): 249-304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60029081005>.
- CHOPPIN, Alain. «Pasado y presente de los manuales escolares». *Revista Educación y Pedagogía* XIII, no. 29-30 (2001): 209-229.
- CRESPO RANGEL, Rafael G. *El desarrollo intelectual del escolar cubano desde el punto de vista económico-social*. La Habana: Sección Psicopedagógica, Ministerio de Educación, 1940.
- CRINER GARCÍA, Carlos A. *Manual de higiene buco-dental escolar*. La Habana: [s/e], 1942.
- CRUZ BUSTILLOS, César A. *Necesidad e importancia de establecer la ficha u hoja sanitaria en las escuelas normales. Presentación y confección de un modelo*. Santiago de Cuba: Tipografía Arroyo Hermanos, 1923.
- DELFIN, Manuel. *Nociones de Higiene*. La Habana: Imprenta La Propagandista, 1901.
- DIHIGO, Mario E. *Educación para la salud, cuarto grado*. La Habana: Imprenta P. Fernández y Cía., 1949.
- DOMENZAÍN, María Josefa. «Qué puede hacer la escuela pública cubana para intensificar más aún la educación moral». *Cuba Pedagógica* XI (1914): 366-370.
- DUFESTEL, Louis. *Higiene de las escuelas y guía práctica de su médico inspector*. Madrid: Casa Editorial Saturnino Calleja Fernández, [s/a].
- ESCOLANO BENITO, Agustín. «El libro escolar como espacio de memoria». En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 35-46. Madrid: Ediciones UNED, 2001.
- Estatutos de la Liga de Higiene Mental de Cuba*. La Habana: Montalvo y Cárdenas, 1929.
- GARCÍA FALCÓN, Manuel. *Higiene Escolar*, [s/l]: [s/e], 1929.
- GARCÍA HERRERA, Aurora. *Higiene mental*. La Habana: Editorial Lex, 1948.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep y Conrad VILANOU TORRANO. «Weimar en España: producción editorial y reformismo pedagógico. El caso de la Editorial Labor (1925-1937)». En *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, editado por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo, 87-108. Madrid: UNED, 2005.
- GORDON Y ACOSTA, Antonio de. *La inspección médica oficial en nuestras escuelas*. La Habana: Imprenta y Papelería La Universal, 1898.

- Hacia la salud por la escuela*. Washington D.C: [s/e], 1944.
- HORTA, Eulogio. «La educación física». *La Escuela Moderna* III, no. 19-20 (1901): 221-225.
- HOYOS, Cándido. «Reformatorios agrícolas provinciales para niños». *La Instrucción Primaria* 4 (1906): 523-525.
- IBARRA PÉREZ, Oscar. *Higiene Escolar*. Camagüey: Impresora Porvenir, 1950.
- JIMÉNEZ PASTRANA, Juan. *El libro en nuestras escuelas, su crisis y superación*. La Habana: Editorial Arango, 1955.
- KOSSELCK, Reinhart. «Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia». *Revista de Estudios Políticos* 134 (2006): 17-34.
- LIONETTI, Lucía. «Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo xx». *Cuadernos de Historia* 34 (2011): 31-52. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-12432011000100002.
- MANUAL o Guía para los exámenes de los maestros cubanos*. La Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía, 1902.
- MARTÍN MORALES, Alfredo. «Los maestros cubanos». *El Fígaro* 18 (1900): 360-364.
- MONTOYA BASULTO, Elida. *Organización escolar*. La Habana: Publicaciones Cultural S.A, 1954.
- MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. «Presentación. Cuerpo, higiene, educación e historia». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 28 (2009): 23-36. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/10260/10693>.
- ROSSI, Lucía. «La década del 20' en Argentina: de la profilaxis social a la higiene mental». *Anuario de Investigaciones XIII* (2006): 155-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139942047>.
- TERRÓN BAÑUELOS, Aida. «La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 73-94. <http://revistas.um.es/areas/article/view/144671/129611>.
- URÍAS HORCASITAS, Beatriz. «Locura y criminalidad: degeneracionismo e higiene mental en México posrevolucionario 1920-1940». En *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)*, editado por Claudia Agostini y Elisa Speckman, 347-383, México: UNAM-IIIH, 2005.
- VIAMONTI CUERVO OLAVARRÍA, Alicia. *Resúmenes de Anatomía, Fisiología e Higiene*. La Habana: Imprenta La Propagandista, 1926.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 9-24. <http://revistas.um.es/areas/article/view/144631>.

RAFAEL BALLESTER Y SU MANUAL DE HISTORIA DE ESPAÑA: UN EJEMPLO DE LA RENOVACIÓN DIDÁCTICA DE INICIOS DEL SIGLO XX*

Rafael Ballester and his history of Spain text book: an example of the didactic renewal of the beginning of the 20th century

Rafael Valls Montés[&]

Fecha de recepción: 07/07/2017 • Fecha de aceptación: 18/01/2018

Resumen. Sin lugar a dudas, la faceta profesional e intelectual más destacada de las distintas actividades desarrolladas por el catedrático de bachillerato Rafael Ballester, a lo largo de los tres primeros decenios del siglo xx, es la de ser autor de manuales escolares, algunos de ellos con un éxito ampliamente reconocido. Su figura es una clara muestra de las preocupaciones, empeños y desvelos de la Institución Libre de Enseñanza por la mejora de la enseñanza de la historia y de la geografía en España. Sus otras facetas, como historiador de la educación, como investigador de la metodología científica y didáctica de la geografía y como pionero en los estudios de la historiografía histórica quedan un tanto empalidecidas frente a la pujanza de sus aportaciones como autor de manuales escolares de historia y de geografía.

Palabras clave: Rafael Ballester; Enseñanza de la historia; Manuales escolares; Institución Libre de Enseñanza.

Abstract. *Without doubt, the most outstanding professional and intellectual contribution, among the different activities carried out by Rafael Ballester in the first three decades in the 20th century, was that of authoring numerous remarkably successful school textbooks.. The figure of this high school teacher personifies the worries, determinations and efforts of the Institución Libre de Enseñanza to improve history and geography teaching in Spain. His other facets, as a historian of education, as a researcher of scientific methodology*

* Este trabajo forma parte del proyecto EDU2015-65621-C3-1-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en colaboración con los fondos FEDER de la Unión Europea.

[&] Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Avda. Tarongers, 46022 Valencia, España. Rafael.valls@uv.es

and didactics of teaching and as a pioneer in studies of historic historiography, pale beside the strength of his contributions as a successful author of school handbooks of history and geography.

Keywords: *Rafael Ballester; History teaching; School textbooks; Institución Libre de Enseñanza.*

BALLESTER Y LA IMPORTANCIA DE SU *CURSO DE HISTORIA DE ESPAÑA*

No siempre resulta fácil establecer la importancia que una obra histórica, sea de investigación, sea de divulgación o sea un manual escolar, como es nuestro caso, ha adquirido a lo largo de un determinado período. Para este fin conviene ceñirse, en la medida de lo posible, a los hechos y testimonios históricos que puedan permitirnos establecer con cierta precisión tal cuestión.

Respecto de los manuales de Ballester, en su consideración más general y en la particular de su *Curso de Historia de España*, disponemos de bastantes testimonios de reconocidos historiadores que hablaban abiertamente de la importancia de las aportaciones de Ballester a la historiografía escolar española de las tres primeras décadas del siglo xx.¹

Un segundo dato importante que debe ser considerado a la hora de establecer la mayor o menor relevancia de una obra es el de su número de ediciones, así como el arco temporal en que éstas se realizaron y, caso de que así sea, las traducciones a otras lenguas extranjeras de las que fue objeto. El *Curso de Historia de España* de Ballester presenta, desde esta perspectiva, unas características que permiten definirla como una obra de destacada importancia, especialmente si la contrastamos con otras obras similares escritas en estas décadas iniciales del siglo xx. En primer lugar, su *Curso* tuvo siete ediciones en España: las tres primeras, mientras Ballester fue catedrático en los Institutos de Gerona (las ediciones de 1917 y de 1921) y de Valladolid (la de 1923); las cuatro siguientes, cuando ya no lo era; dos de ellas tras su excedencia voluntaria de la cátedra de

¹ Un estudio detallado de la trayectoria vital y profesional de Rafael Ballester se puede encontrar en el análisis de Rafael Valls Montés, «La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo xx», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 31 (2012): 231-256.

Valladolid (la edición de 1929 y la de 1931), y las dos últimas, cuando ya había fallecido (la de 1933 y la de 1945). Este análisis cronológico de las ediciones del manual de Ballester es significativo, ya que el mercado de los manuales escolares estuvo durante mucho tiempo, también en la época de Ballester, muy vinculado a la presencia de sus autores en las cátedras de los distintos Institutos de Educación Secundaria españoles. La capacidad de los detentadores de las cátedras para imponer sus manuales, tanto a los alumnos oficiales de los Institutos como a todos aquellos de otros centros educativos, que tuvieran que realizar sus exámenes en los Centros oficiales, era una potente garantía de que tales manuales iban a tener una salida comercial relacionada con el área provincial de influencia de tales Institutos, independientemente de sus mayores o menores méritos didácticos o académicos.² A lo largo de todo el período de la Restauración, casi la mitad de los catedráticos de Historia y Geografía de los Institutos de Educación Secundaria eran autores de manuales escolares de sus asignaturas (en 1878, de los 53 catedráticos existentes en el escalafón, 24 habían publicado alguno de estos manuales; en 1914, con un número muy similar de catedráticos, los autores de manuales escolares para estas materias de la educación secundaria eran, como mínimo, 20).³ El hecho de que el *Curso* de Ballester se siguiese editando más allá de su permanencia en la cátedra, es un dato muy relevante, aunque no sea totalmente excepcional, pues también ocurrió con algunos otros, aunque pocos, autores de manuales escolares.

Más importante aún es que su *Curso* fuese traducido al francés⁴ y, en una versión más reducida, al alemán,⁵ lo que ciertamente no ocurrió con prácticamente ningún manual escolar español de este período y sólo se

² El hecho de que, al menos en uno de los manuales de Ballester, editado posteriormente a su defunción, se anote en la contraportada que se habían publicado 2.000 ejemplares de tal obra (*Nociones de Historia universal*, Barcelona, 1932, tercera edición) es una muestra muy potente del éxito adquirido por tales manuales, especialmente si se tiene en cuenta que las ediciones habituales de los manuales escolares de estos años solían oscilar entre las 200 y las 500 copias (Ignacio Peiró, «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 7 (1993): 39-57).

³ Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares-Corredor, 1997), 292 y 299.

⁴ Rafael Ballester, *Histoire de l'Espagne* (Paris: Payot, 1928). Traducción de Th. Legrand.

⁵ Rafael Ballester, *Sammlung deutscher Schulausgaben: Historia de España* (Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1930).

dio con algunas obras historiográficas de unos pocos grandes historiadores del momento como Rafael Altamira.

Algún otro testimonio, también muy cualificado en este caso, nos permite corroborar la importancia que se reconocía a los manuales escolares de Ballester y especialmente a su *Curso de Historia de España*. Un claro ejemplo de esta valoración es la carta que Jaime Vicens Vives escribió a su amigo y también historiador Santiago Sobrequés, en 1944, haciéndole un comentario sobre los manuales escolares, un tema que les resultaba muy próximo, pues ambos andaban atareados en la redacción de nuevos manuales de historia para la educación secundaria. La frase de Vicens Vives, independientemente de su condición de antiguo alumno de los años de Ballester como catedrático del Instituto de Gerona, y de la simpatía y reconocimiento que tanto él como Sobrequés profesaban a Ballester, es muy significativa de la importancia objetiva que ambos otorgaban a los manuales de quien había sido su profesor durante el bachillerato: «Pensa que dels innombrables llibres d'estudi per a la joventut —vulgarment dits de text— de la nostra època, sols ha passat a la posteritat en Ballester».⁶

¿Cuáles son las peculiaridades, los méritos o los valores del *Curso de Historia de España* de Ballester que hicieron posible su positiva aceptación escolar y su destacada valoración por parte de un número importante de prestigiosos y reconocidos profesionales de la historia y de su enseñanza? Una forma de aproximarnos a una posible respuesta al interrogante planteado es recurrir a la caracterización que Rafael Altamira había establecido, en 1895, respecto de lo que podría considerarse un manual ejemplar o modélico de Historia de España, que era, en su opinión, donde residía el mayor problema, dado que respecto de la historia universal siempre se podría recurrir a las traducciones de manuales extranjeros que cumpliesen las características requeridas. Decía, así, Altamira, tras haber realizado un amplísimo estudio sobre la enseñanza de la historia, tanto en España como en otros países europeos y en los Estados Unidos de Norteamérica:

No quiere esto decir que todos los manuales y libros de texto merezcan iguales censuras. No hay ninguno que sea impecable:

⁶ J. Sobrequés i Callicó, *Història d'una amistat. Epistolari de Jaume Vicens i Santiago Sobrequés i Vidal (1929-1960)* (Barcelona: Vicens Vives, 2000), 199.

condición inherente a todo lo humano; pero los hay muy recomendables y excelentes, sobre todo entre los modernos que se inspiran en los consejos de la pedagogía y en las leyes de exactitud y sinceridad de la crítica histórica. Esta condición de la exactitud es, sin ninguna duda, la primera [...] Juntamente con ella, exige el nuevo sentido ya explicado que los manuales comprendan la historia de la civilización y que procuren desprenderse del fárrago de pormenores eruditos e inútiles sobre la historia militar y política; dando, en su lugar, las líneas fundamentales, los puntos de vistas sintéticos de la evolución humana. Por fortuna ya tenemos ejemplos de este modo de concebir el libro escolar; y ninguno, ciertamente más típico y completo que el Compendio de Historia de la Civilización de Seignobos, para las clases elementales, y cualquiera de las historias ya citadas del propio Seignobos (y cita a tres autores franceses más y a dos alemanes) para los grados inmediatamente superiores, sin pasar de la segunda enseñanza.⁷

La importancia concedida por Altamira a los nuevos manuales de historia franceses se vería directamente reflejada en los libros de texto utilizados por el Instituto-Escuela para el estudio de la historia universal en la educación secundaria: la *Historia Universal* de Ernest Lavissee;⁸ el Compendio de la *Historia de la Civilización* del ya citado Charles Seignobos y *La Época Contemporánea* de Albert Malet y Jules Isaac.⁹ Pero los manuales escolares extranjeros no podían, según Altamira, cubrir las carencias existentes en lo tocante a los de Historia de España:

Realmente, la falta es para nosotros más grave que lo sería para cualquier otro país, porque recae especialmente en la histo-

⁷ Rafael Altamira, *La enseñanza de la historia* (Madrid: Akal, 1997, que es una reedición de la editada en 1895), 274.

⁸ Manual que fue traducido, además de ampliado y adaptado para su uso en los centros escolares españoles, por el institucionista y catedrático de la Universidad de Valencia, José Deleito Piñuela, *Historia Universal* de Ernest Lavissee (Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916), 317. Hubo una segunda edición en 1927 y una tercera en 1935.

⁹ Luís Palacios Bañuelos: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación pedagógica* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988), 258. Tanto el citado manual de Seignobos como el de Malet-Isaac ya estaban traducidos al español desde principios de siglo por las editoriales parisinas que realizaban sus ediciones francesas (Bouret y Hachette, respectivamente). Su destino principal era el mercado escolar iberoamericano.

ria nacional. Tocante a la llamada universal, siempre nos queda el recurso de recurrir a textos extranjeros escritos según las exigencias modernas. En lo tocante a la historia de España, ni eso cabe hacer [...] ¿Puede sustituir esta falta los libros extranjeros? Por desgracia, no.¹⁰

Las consideraciones que Altamira establecía a continuación se referían directamente a las características básicas que debían reunir este nuevo tipo de manuales escolares de Historia de España tan necesarios:

Para concluir con esta serie de reflexiones, conviene decir que no sólo es indispensable, sino posible, escribir una historia de España en la que se recojan los resultados últimos de los modernos estudios: con lo cual se desvanecerían muchos errores tradicionales y se pondría al alcance de todos el estado real de los conocimientos de la materia [...] Es necesario de todo punto escribir un resumen de Historia de España en que se desvanezcan muchas leyendas y se aclaren muchos puntos todavía oscuros en la conciencia general, aunque ya claros para los eruditos; pero a condición de que el autor fuere sincero, que no se exigiese demasiado, confesando, cuando llegare la ocasión, lo que aún se ignora, y planteando las cuestiones más bien que resolviéndolas a todo trance, ora inventando, ora perpetuando errores y prejuicios. Un libro semejante no es sólo de necesidad en la enseñanza pública; lo reclama la cultura de todas las clases sociales, que hoy no encuentran manera de orientar su opinión en multitud de cuestiones relacionadas —a pesar de su carácter histórico— con los problemas más graves de la vida presente [...] Las condiciones de exactitud, sinceridad, etc., y las relativas al contenido de la historia, no agotan el número de las que cabe exigir a los libros de texto y, en general, a todas las obras doctrinales que hayan de ser usadas por los alumnos. Una de las que importa considerar más detenidamente es la relativa al estilo o la forma [...] Nosotros prescindiremos de los aspectos artísticos que tiene —y que sin duda no deben descuidarse— para fijarnos de un modo especial en el pedagógico. En este

¹⁰ Altamira, *La enseñanza*, 284.

orden, la primera exigencia es la acomodación al desarrollo intelectual del alumno. Lo mismo en los Manuales que en los libros de Lectura, nunca deben emplearse, sin explicarlas por términos conocidos, palabras raras o nuevas; ni usar conceptos técnicos o especiales sin fijarlos previamente. Cuando el alumno encuentra una de aquellas palabras o de estos conceptos ininteligibles para él (y quizás muy claros, si se tradujesen al vocabulario normal), comienza por confundirse y suspender el juicio; luego se atreve a ensayar interpretaciones, originales o disparatadas, como es natural; y concluye por acostumbrarse —dada la frecuencia de las susodichas palabras y conceptos— a leer sin entender, aprendiendo frases cuyo verdadero significado ignora, pero sin detenerse a averiguarlo, preparándose así para todas las funestísimas consecuencias de la charlatanería y de la retórica declamatoria y superficial [...].¹¹

¿En qué medida cumplía el *Curso de Historia de España* de Ballester las indicaciones y requisitos establecidos por Rafael Altamira para los manuales escolares?

Una primera consideración, compartida por la práctica totalidad de quienes han analizado este texto escolar, es la de la claridad y amenidad de su redacción: la prosa de Ballester está siempre muy cuidada y facilita una lectura amena, poco farragosa y escasamente confusa. La agilidad de su redacción no se ve entorpecida por un exceso de información anecdótica, ni incluso erudita, más allá de los datos históricos considerados imprescindibles. Otro tanto acontece con el uso de los términos y conceptos historiográficos que, ocasionalmente, aparecen en su texto: casi sin excepción son objeto de una explicación más asequible en notas a pie de página o se desarrollan en el propio cuerpo del escrito con una letra de menor tamaño o, en los casos en que algún término puede ser traducido por otro más actual y más comprensible por los alumnos, tal concepto equivalente se introduce entre paréntesis junto al más específicamente histórico (así ocurre en la primera edición del *Curso*, mientras que, en ediciones posteriores, muchas de estas aclaraciones de los conceptos considerados más problemáticos —señalados expresamente con un aste-

¹¹ Altamira, *La enseñanza*, 287-290.

risco en el texto— pasan a formar parte de un léxico incluido al final del manual con su correspondiente explicación).¹²

Esta característica de los manuales de Ballester no tiene una significación fundamentalmente formal o literaria, sino que, como había destacado Altamira, cumplía una función vinculada a facilitar una comprensión más correcta y profunda por parte de los alumnos, de modo que pudiesen entender realmente la narración y la explicación que se desarrollaba en los manuales evitando, en la medida de lo posible, las confusiones y la tendencia a memorizar frases sin sentido que, aparte de privarles de una comprensión razonada de lo que estaban estudiando, les inducía a considerar el estudio de la historia como una materia desprovista de significado y basada en la repetición mecánica de lo ya establecido en los manuales.

Otra de las características fundamentales requeridas por Altamira para la consecución de un buen manual era la de que éste fuese un libro positivo, documental y monumental. Ballester también realiza un esfuerzo considerable, en este punto, en su *Curso de Historia de España*, y con bastante éxito. En primer lugar, tiene un especial cuidado en la exactitud informativa de los datos que introduce en su manual: son muy frecuentes las ocasiones en que se sirve de frases como las de «sabemos poco respecto de...», «no es fácil determinar...», «no se conocen con claridad los motivos...», «son pocas las noticias que se tienen de...» y otras seme-

¹² Ejemplos de estas diferentes formas de explicar o aclarar los conceptos y términos considerados de más difícil comprensión por parte de los alumnos pueden ser, entre otros muchos de los utilizados por Ballester, los siguientes: «Se llama Era, en historia, todo hecho que sirve de punto de partida para contar el tiempo. Cada pueblo tiene la suya. Nosotros contamos a partir del nacimiento de Jesucristo, esto es, por la Era cristiana, vulgar o común» (nota al pie de la página 18). Como muestra del uso de los paréntesis aclaradores de un concepto puede servir el de «[...] Roma, que imperaba en casi toda la ribera del Mediterráneo, y con sus conquistas comenzaba a corromperse, enviaba aquí pretores y procónsules (gobernadores) arruinados, cuyo deseo era el de enriquecerse» (página 37). En algunas ocasiones, las explicaciones conceptuales, especialmente las introducidas en el cuerpo general del texto con letra más menuda, son más amplias y matizadas: «Régimen feudal, o feudalismo, es el nombre que se aplica a la organización político-social de los países europeos durante la Edad Media. Sin ser exclusivamente germánico ni romano, se formó a raíz del establecimiento de los germanos en la sociedad romanizada del occidente y sur de Europa, desenvolviéndose lentamente, sin intervención de gobierno alguno ni concurso de leyes escritas, sin insurrección ni lucha armada, por una transformación gradual de las costumbres, y de una manera análoga en Francia, Alemania, Italia y España cristiana. Este régimen, que afectó a la organización de la propiedad, a la condición social de las personas y al modo de funcionar el poder público (Gobierno) estuvo en Cataluña más desligado de la autoridad del rey que en León y Castilla, difiriendo mucho de unas a otras regiones» (página 84).

jantes, que ponen de manifiesto los límites del conocimiento histórico en los momentos en que se redactó este manual escolar, a pesar del uso de la bibliografía historiográfica más actualizada que Ballester demuestra en la mayoría de sus manuales.¹³

En este mismo sentido, Ballester se ocupa de llamar la atención, de manera muy explícita, sobre gran parte de las leyendas aún presentes en muchos de los manuales al uso en estos primeros decenios del siglo xx, insistiendo en su carácter fabuloso y no histórico. Puede servirnos de ejemplo, entre otros posibles, su texto relacionado con la invención del sepulcro del apóstol Santiago en Galicia:

Enlazadas con el milagroso hallazgo de aquel sepulcro se forjaron otras celebres leyendas, v. gr., la presencia de Santiago, montado en blanco corcel, matando moros en la batalla de Clavijo. Esta fabulosa batalla, atribuida al reinado de Ramiro I, parece que dio origen a un célebre impuesto llamado voto de Santiago, que consistía en ofrecer todos los años las primicias de la cosecha y una parte del botín de guerra a la iglesia de Compostela.¹⁴

Ballester no incluye en excesivas ocasiones textos de autores coetáneos a los hechos que está narrando, ni tampoco de otros autores o historiadores que hayan tratado sobre los temas que se abordan en los distintos apartados del manual. En los momentos en que lo hace, suele citar la procedencia de la fuente histórica utilizada, aunque sea de manera somera.¹⁵ Más frecuentes son sus alusiones a las fuentes documentales

¹³ Esta afirmación es difícil de constatar en la primera edición del *Curso de Historia de España* puesto que Ballester no introdujo apenas ninguna referencia bibliográfica en ella. Sin embargo, si lo es en las ediciones posteriores de la misma en las que ya añade una brevísima referencia a tal bibliografía. Puede servir de ejemplo la bibliografía introducida al final del capítulo dedicado a la prehistoria en la tercera edición del *Curso* (1924): «J. Cabré, *El arte rupestre en España*, Madrid, 1916; Dr. A. Schulten, *Hispania* (geografía, etnología, historia), trad. y *Apéndice sobre la arqueología prerromana hispánica*, por el Dr. Pedro Bosch Gimpera, Barcelona, 1920. *Ensayo de una reconstrucción de la Etnografía prehistórica de la Península Ibérica* (Santander, 1922) del citado Dr. Bosch, etc.» (p. 29).

¹⁴ Rafael Ballester, *Curso de historia de España* (Gerona: Viuda e hijo de José Franquet, 1917), 77.

¹⁵ Pueden servir de ejemplo de esta práctica de Ballester la larga cita extractada de la *Historia del Imperio Romano desde el año 350 al 358* de Amniano Marcelino relacionada con las características sociales y culturales de los alanos (página 51) o la más breve de la figura de Gonzalo Fernández de Córdoba, el *Gran Capitán*, sacada de las *Vidas de españoles célebres* del poeta liberal José Manuel Quintana (página 193).

existentes y la valoración crítica e historiográfica que le merecen como, por ejemplo, respecto de la batalla de Covadonga:

Aprovechando un momento en que los musulmanes dirigían sus fuerzas contra la Galia gótica, Pelayo y los suyos rompieron las hostilidades y derrotaron a sus enemigos en el valle de Covadonga, famosa batalla cuya importancia militar exageraron los cronistas cristianos; pero que fue decisiva, pues merced a ella quedó libre Asturias del dominio musulmán, y aun cuando los emires de Córdoba trataron de recuperarla no lo consiguieron.¹⁶

Como ya anotamos anteriormente, el *Curso* destaca de manera muy especial en el uso marcadamente documental que realiza de las imágenes incluidas en el mismo, y esta es una característica que sólo posteriormente se hará presente en algunos de los manuales escolares de historia. Ballester es muy consciente de esta innovación suya y la subraya tanto en prólogo de la primera edición de esta obra («en cuanto a los gráficos he huido de documentos fantásticos, porque el único adorno posible de la Historia es la verdad») como, de manera mucho más remarcada, en el de su segunda edición (1921):

Una refundición completa he hecho de las ilustraciones, substituyendo los dibujos por el fotograbado. No obstante, he persistido en el pensamiento de la primera edición, esto es, que la representación de los objetos, monumentos, retratos, etc., no fueran motivos decorativos, sino complemento gráfico, documental, del texto. Las reliquias que el tiempo ha respetado deben ponerse a la vista en toda su autenticidad, a fin de evitar erróneas interpretaciones, que no es legítimo suscitar a quien aspira de buena fe a adquirir el conocimiento del pasado.

Las características anteriormente enunciadas, junto con la comedita extensión del manual de Ballester, son las que, con gran probabilidad, fueron la base de la muy positiva valoración que esta obra escolar recibió y que, como ya anotamos, se adecuaban en gran manera a los requisitos formales y pedagógicas demandados por Rafael Altamira.

¹⁶ Ballester, *Curso*, 75-76.

Quedaría por analizar otro de los aspectos, que también había sido reivindicado de manera muy explícita por Altamira, como elemento básico de todo manual escolar. Nos referimos a la importancia que debía concederse en los manuales a la historia entendida como historia de la civilización, superando el enfoque tradicional que les había caracterizado, casi exclusivamente dedicado a lo político y a lo militar. Misión de los nuevos manuales era, en su opinión, la de superar la anterior concepción restrictiva de la historia, centrada sólo en su parte más externa y anecdótica, mediante lo que debía ser un cuadro completo de la historia de la civilización, capaz de generar una visión más completa y válida de lo que había sido la «historia de la nación» o la historia de la humanidad en cualquiera de sus elementos.¹⁷

La perduración de una concepción tradicional y restrictiva del concepto de historia en gran parte de la sociedad española ya había obligado a Rafael Altamira a denominar su gran obra de principios de siglo como *Historia de España y de la civilización española*.¹⁸ En el prólogo de su primera edición explicaba los motivos por los que había optado por tal título:

se ha titulado el libro *Historia de España y de la civilización española*, para evitar que llamándose a secas *Historia de España*, se creyese que sólo comprendía (como es de uso corriente) la parte política externa, o que, adoptando tan sólo el nombre de *Historia de la civilización española*, excluía —como muchas obras que se apellidan así— aquella parte tan esencial en la vida de los pueblos, reduciéndose a pura historia interna del movimiento civilizador que, además, no todos los historiadores entienden de igual modo. Continuando la difusión de las ideas (que podemos llamar modernas no obstante su antiguo abolengo, puesto que sólo en nuestros días han adquirido aceptación universal y se han formulado sistemáticamente) acerca del concepto y el contenido de la historia, llegará el momento en que baste decir *Historia de tal o cual nación* para que se entienda por todos que comprende, tanto las manifestaciones externas como inter-

¹⁷ Altamira, *La enseñanza*, 290.

¹⁸ Rafael Altamira, *Historia de España y de la civilización española* (Barcelona: G. Gili, 1900-1911), 4 vols.

nas de la actividad social. Hoy por hoy, aún me parece oportuno dirigir la atención del lector con esos apelativos mixtos [...] porque, no obstante la inclusión en obras extensas, como la de Lafuente, de capítulos relativos a la civilización, por ser éstos de mucho menor desarrollo que los dedicados a la historia política externa y sin la debida proporción con ellos, la mayoría de los lectores sigue entendiendo a la manera antigua el contenido de la narración histórica [...] Hermanando la historia externa con la interna, algunos libros de texto de nuestra segunda enseñanza han dado entrada a materias de la civilización, pero, a mi ver, no en toda la necesaria medida ni con la suficiente composición orgánica respecto de la parte política y militar[...].¹⁹

Tal como reconocía Altamira, algunos manuales escolares de finales del siglo XIX y de los primeros años del siglo XX ya habían introducido la distinción, especialmente en sus páginas iniciales, entre historia externa e interna, pero la historia interna o de la civilización quedaba reducida habitualmente a un apartado final, después de haber dedicado diversos capítulos a la llamada historia externa. Este es el caso del manual de Alfonso Moreno Espinosa, por citar, a título de ejemplo, uno de los manuales escolares de historia de mayor aceptación en los años de transición del siglo XIX al siglo XX, que, además, era citado por Altamira, en el anterior prólogo, entre los pocos manuales que habían intentado incluir en sus páginas la historia de la civilización, aunque fuese de manera poco sistemática.

Moreno Espinosa hacía constar en los preliminares de su libro de texto, que la historia

por el carácter o la naturaleza de los hechos que contiene, se divide en Externa e Interna; entendiéndose por historia externa el movimiento político y material de los pueblos, y por historia interna la vida intelectual y moral de los mismos, esto es, el desarrollo científico, artístico, industrial, etcétera, que suele comprenderse bajo el nombre de civilización.²⁰

¹⁹ Altamira, *Historia de España y de la civilización*, Vol. I, 8-9.

²⁰ Alfonso Moreno Espinosa, *Compendio de Historia de España* (Cádiz: Imprenta de la Revista Médica, 1903, novena edición), 12. La primera edición de este manual es de 1871, pero ni en ella, ni en las inmediatamente posteriores, se incluye la división citada.

Moreno Espinosa, efectivamente, introduce un breve capítulo al final de cada uno de los grandes períodos históricos, abordados en su manual bajo el título de civilización (hispano-romana, visigoda, arábigo-española, hispano-cristiana, judaico-española, etc.), con un enfoque predominantemente centrado en la cultura y en las instituciones de cada uno de estos períodos.

El *Curso* de Ballester se asemeja sólo en parte a las características anteriormente descritas respecto del manual de Moreno Espinosa y de algunos otros manuales de los primeros decenios del siglo xx. Estas semejanzas son más próximas en lo tocante a la distinción inicial entre historia externa e interna, y también, en su aspecto más formal, en lo relacionado con la inclusión de uno o varios capítulos finales dedicados a la «historia interna» en cada uno de los períodos históricos estudiados. Pero el *Curso* también presenta diferencias con los modelos acuñados por los manuales escolares anteriores. Veamos con cierta detención tanto los parecidos como las diferencias.

La distinción inicial establecida por Ballester en relación con el significado de la historia externa e interna no presenta grandes diferencias respecto de las usuales a mediados de la segunda década del siglo xx. Es una diferenciación bastante somera, en la que tampoco se declara la voluntad de integrar ambas perspectivas en el desarrollo del manual, lo que sí acontecerá, al menos parcialmente, en sus páginas posteriores. Dice así el texto de Ballester:

Los hechos históricos pueden ser estudiados bajo dos aspectos distintos: 1.º En lo que tienen de individual o particular, pasajero y transitorio (hechos propiamente tales); y 2.º en lo que tienen de colectivo o general, duradero y permanente (instituciones). En el primer caso la Historia es la narración de los hechos acaecidos a nuestros antepasados, y se llama externa o narrativa. En el segundo es la descripción de los hábitos sucesivos, o la evolución por qué (sic) ha pasado la humanidad, y se llama interna o de la civilización.²¹

²¹ Ballester, *Curso*, 6.

Años más tarde, en otro de sus manuales escolares, Ballester realizaría una descripción mucho más precisa de lo que la inclusión de la historia de la civilización debía significar en los manuales de historia, sirviéndose para ello de su propia experiencia personal como estudiante:

La historia de la civilización (comportó) la amplitud del concepto de la Historia, antes limitado a la narración de acontecimientos políticos y militares, a la sucesión de reyes, reinado por reinado, sin omitir uno solo, a la fecha de su advenimiento al trono o de su muerte. Todos los estudiantes de mi generación sabían al dedillo la famosa lista de los reyes visigodos, desde Ataulfo a don Rodrigo; pero ignoraban la historia de la nación en cualquiera de sus elementos. No teníamos la menor idea de lo que era la aristocracia, el clero, la burguesía o el pueblo; de qué modo de los antiguos reinos se había formado la nación; cómo se había constituido el Estado, con sus órganos esenciales, la administración, la justicia, el ejército, la hacienda, la diplomacia; cuál había sido la situación de la agricultura, de la industria, del comercio; qué grado de prosperidad habían alcanzado las letras, las ciencias y las artes; en fin, de qué manera vivían nuestros ascendientes y cómo hemos llegado a la situación presente.²²

Esta segunda descripción refleja de manera mucho más ajustada y precisa lo que Ballester realizó en su *Curso de Historia de España* y también muestra algunas de las líneas básicas de este manual: en primer lugar, una considerable reducción de los contenidos de tipo político y militar, especialmente de aquellos de tipo más personal y anecdótico, considerados menos relevantes por su escasa significación en el decurso de la historia general del país. En segundo lugar, una ampliación considerable de los aspectos sociales, económicos y culturales, no sólo en los capítulos finales dedicados a cada período histórico, como era más habitual, sino también en el conjunto del texto.

En cuanto a la atención prestada a las diferentes edades históricas, medida a través de las páginas dedicadas a cada una de ellas, el *Curso* no presenta grandes diferencias en relación con los otros manuales de

²² Rafael Ballester, *Historia de la civilización española* (Barcelona, Sociedad General de Publicaciones, 1928), 5.

historia coetáneos. Algunas de las más destacadas son, por una parte, el mayor detalle con que se abordan la prehistoria y la edad moderna y, por otra, el menor espacio dedicado a la edad contemporánea.²³

RASGOS MÁS CARACTERÍSTICOS DEL *CURSO DE HISTORIA DE ESPAÑA*

Dos de las cuestiones más curiosas que plantea Ballester en las páginas iniciales de su *Curso* están referidas, por una parte, a la cuestión de cuándo comienza la historia de España y, por la otra, a las edades en que ésta se divide. Respecto de la primera cuestión, Ballester, dentro de la más ortodoxa tradición positivista, basa la división entre historia y prehistoria en la existencia o no de la escritura:

La historia no comienza hasta que el hombre, habiendo inventado la escritura, nos dejó relatos de acontecimientos. Este momento no es el mismo en cada país. Como las primeras noticias escritas que acerca de España existen proceden de escritores extranjeros que vivieron durante el siglo VI antes de Jesucristo, la historia de España arranca de aquella centuria; de modo que todos los conocimientos que tenemos anteriores a aquella época pertenecen, pues, a la prehistoria o arqueología prehistórica.²⁴

Tal vez más sorprendente es que, a la hora de establecer la división de la historia por edades, se muestre aparentemente más partidario de la tradicional división tripartita que de la ya entonces ampliamente aceptada división cuádruple de la historia:

²³ En esta comparación nos hemos servido de los siguientes autores y manuales de historia (hemos preferido utilizar, por razones de proximidad cronológica y de formato de los manuales, las ediciones más próximas a la fecha de publicación del *Curso* de Ballester): Alfonso Moreno Espinosa, *Compendio de Historia de España* (Barcelona: editorial Atlante, 1929), 22.^a edición; Félix Sánchez Casado, *Prontuario de Historia de España y de la civilización española* (Madrid: Imprenta Gómez Fuentenebro, 1917); Ramón Ruiz Amado, *Compendio de Historia de España* (Barcelona: Librería religiosa, 1916). Estos tres autores dedican entre el 0,2 y el 0,9 por ciento de la extensión de sus manuales a la prehistoria, mientras que Ballester llega al 2,6 por ciento. Respecto de la edad moderna, los tres autores referidos oscilan entre un 36 y un 42,6 por ciento, mientras que Ballester le dedica un 48,5 por ciento. Tanto Sánchez Casado como Ruiz Amado, con una cifra en torno al 20 por ciento, superan a Ballester en su atención a la edad contemporánea (8,2 en su primera edición, que se amplía hasta el 11,5 por ciento en su tercera edición).

²⁴ Ballester, *Curso*, 8.

Divídese también la historia en tres edades, llamadas antigua, media y moderna, división que, aplicada a los acontecimientos de la historia de España, representa la sucesión de tres grandes lapsos de tiempo, comprendidos: el primero, edad antigua, entre las primeras noticias escritas que se tienen de nuestro país y sus pobladores y los comienzos del siglo v de la Era cristiana; el segundo, edad media, comprendido entre dicha data y el ocaso del siglo xv, y el tercero, edad moderna, que alcanza los tiempos actuales. Muchos escritores señalan el año 1808 como término de la edad moderna y comienzo de otra que llaman edad contemporánea, por alcanzar los tiempos en que vivimos.²⁵

Este aparente distanciamiento inicial de respecto del innovador uso del concepto de edad contemporánea no será óbice para la reiterada utilización del mismo tanto en los capítulos finales como en el índice de su *Curso*.

En cuanto al «periodo prehistórico», Ballester es muy cuidadoso a la hora de establecer los límites historiográficos existentes al respecto, a pesar de los avances realizados desde mediados del siglo xix: Aunque los estudios prehistóricos, dice, han alcanzado en nuestros tiempos un considerable desarrollo, es todavía un misterio el origen de la sociedad humana. Se desconocen los caracteres físicos de los hombres primitivos, el tiempo en que vivieron, su idioma, creencias, leyes y costumbres.²⁶

De hecho, la primera fecha que suministra en su *Curso* es la del «tercer milenio antes de J.C.», al poner en contacto la «cerámica neolítica española» con la de los pueblos más antiguos de Grecia.²⁷

Estas mismas cautelas historiográficas vistas en el párrafo anterior son las que Ballester aplica a la mayor parte de la «historia antigua» pe-

²⁵ Ballester, *Curso*, 18. Esta apreciación es muy semejante a la ofrecida por el jesuita R. Ruiz Amado en su obra anteriormente citada (nota 23): «Período 3.º de la Edad Moderna: desde la Guerra de la Independencia hasta nuestros días». Aunque a continuación añade una consideración bastante inusual: «Generalmente se ha llamado a este tercer período Edad Contemporánea. Pero debiendo la guerra europea (la I Guerra Mundial), según autorizada opinión de muchos, inaugurar una nueva Edad, ésta será la contemporánea para los que estudien la presente historia, escrita durante dicha terrible guerra» (p. 6).

²⁶ Ballester, *Curso*, 9.

²⁷ Ballester, *Curso*, 16.

ninsular. La escasez de fuentes escritas y su carácter poco explícito son las que, en su opinión, obligan a tomar grandes precauciones a la hora de intentar definir el origen y los caracteres de los primeros pobladores históricos peninsulares. A pesar de ello, establece una clara distinción entre iberos y celtas, a la par que muestra sus dudas sobre el carácter mixto de los celtíberos. En alguna ocasión, como era muy frecuente en los manuales escolares desde mediados del siglo XIX, se refiere a estas poblaciones como los «españoles primitivos» y, siguiendo a «los autores antiguos», no duda en atribuirles «ciertos rasgos comunes, a saber: gran resistencia física, valor heroico, amor a la independencia y a la indisciplina, fidelidad llevada hasta la muerte».²⁸ En este sentido Ballester apenas si se separa mínimamente de la tradición establecida por el Padre Mariana, y seguida posteriormente por Modesto Lafuente y por la mayor parte de los historiadores del siglo XIX y de principios del siglo XX.

En esta misma línea, Ballester también recoge algunos de los tópicos historiográficos impulsados por el nacionalismo decimonónico en relación con la edad antigua:

Ejemplos del tenaz heroísmo celtibérico son, entre otros muchos, el levantamiento de Viriato y la guerra de Numancia. Viriato, llamado 'el primer patriota español [...] hábil guerrillero, humilló en distintos combates a sus enemigos mostrándose magnánimo al imponerles la paz; pero los romanos, más astutos, no logrando vencerle en el campo le hicieron asesinar por sus mismos secuaces [...] Una ciudad, no obstante, recogiendo a fugitivos y descontentos se mantuvo firme: la heroica Numancia [...] tras largo y tenaz sitio, los numantinos, perdiendo toda esperanza, destruyeron cuanto poseían, y murieron heroicamente como antes habían hecho los saguntinos; hecho que a los dos mil años había de repetirse en Zaragoza y Gerona.²⁹

La Edad Media es objeto de una más detallada atención y a ella le dedica prácticamente un tercio del total de las páginas de su *Curso*, en su mayor parte destinadas a narrar la evolución de los distintos reinos

²⁸ Ballester, *Curso*, 24.

²⁹ Ballester, *Curso*, 37-38. Abordamos en páginas posteriores este uso de símiles o metáforas transhistóricas por parte de Ballester.

cristianos de estos siglos medievales. Los períodos visigodo y musulmán están tratados de forma mucho más abreviada.

De los visigodos Ballester afirma, por una parte, que «al establecerse en España los visigodos formaban probablemente una mezcla de varios pueblos germánicos. No eran una raza ni una nación, sino un ejército, cuya unidad derivaba únicamente de su obediencia a un jefe».³⁰ Por otra, que

la identidad que en la monarquía visigoda alcanzaron ambas instituciones (la Iglesia y el Estado) derivó de las ideas de entonces, pues los hombres de los siglos VI y VII, educados bajo la influencia de las tradiciones de la antigüedad, tanto pagana como cristiana, no distinguieron las atribuciones del poder civil con independencia del religioso.³¹

La valoración que hace de este periodo, en abierta oposición a la que en aquellos años estaba realizando el nacional-catolicismo, es muy clara: «Si exceptuamos la religión y algunas fórmulas jurídicas, muy pocas cosas aportaron los visigodos a la civilización de la Península».³²

Ballester inicia el capítulo dedicado a la «dominación musulmana» con una breve y muy didáctica explicación de los orígenes del islamismo, de sus principales conceptos culturales específicos y de su expansión territorial. En varias ocasiones muestra el carácter legendario de algunas de las narraciones habitualmente presentes en los manuales de historia, especialmente de las relacionadas con los motivos de la invasión musulmana («explicada por célebres leyendas») o con la batalla de Calatañazor («batalla controvertida por la crítica histórica»). Destaca, como uno de los elementos más característicos de la sociedad de este período, la gran diversidad de sus integrantes: «Rasgo distintivo de la sociedad española del tiempo de los emires y califas cordobeses fue la extrema variedad de sus componentes, así entre los vencidos como entre los vencedores».³³ A continuación, enumera y define las caracte-

³⁰ Ballester, *Curso*, 53.

³¹ Ballester, *Curso*, 57-58.

³² Ballester, *Curso*, 58.

³³ Ballester, *Curso*, 70.

rísticas principales de estos diferentes grupos (árabes, mozárabes, re-negados, muladíes, maulas y judíos). Es importante resaltar que es muy explícito al definir esta sociedad bajo control musulmán como española sin añadir ningún otro adjetivo, lo que no era nada frecuente en los manuales de principios del siglo xx.

Ballester agrupa la mayor parte de la edad media de los reinos cristia-nos peninsulares bajo la denominación de la reconquista, aunque rápida-mente matiza el significado de este concepto generalizador:

Se designa con el nombre de Reconquista el largo período de guerras (774 años) sostenidas por los cristianos españoles contra el dominio musulmán. Iniciada la Reconquista en Asturias, a raíz de la invasión islamita (en el año 718), no terminó hasta 1492 con la expulsión de los moros granadinos. No fue la Reconquista una guerra continua, sin tregua ni cuartel, entre cristianos y musli-mes, sino un antagonismo o pugna permanente de aspiraciones políticas e intereses patrimoniales. Las diferencias religiosas y de raza no fueron obstáculo a la cordialidad de las relaciones entre moros y cristianos, pues fuera de los campos de batalla se visita-ban unos a otros, mantenían relaciones mercantiles, uníanse en matrimonio (príncipes y reinas inclusive) y se ayudaban recípro-camente en sus guerras civiles, figurando tropas musulmanas en los ejércitos cristianos y viceversa.³⁴

Los núcleos de resistencia cristiana que enumera son los de Asturias, León y Castilla, por una parte, y los de Navarra, Aragón y los condados catalanes, por la otra.

Ballester ve en la elección de Pelayo como rey la continuación de la monarquía visigoda sin ninguna discontinuidad.³⁵ A pesar de ello, desta-

³⁴ Ballester, *Curso*, 75.

³⁵ En este sentido Ballester es mucho más rotundo que Aguado Bleye quien, sin dejar de afirmar tal continuidad, establece algunas salvaguardas historiográficas: «El primer lugar [de la Reconquista] corresponde a Asturias, por ser el núcleo del cual poseemos noticias más ciertas y que alcanzan a más lejana fecha; y porque puede y debe ser considerado como una restauración, continuación podría decirse, de la monarquía visigoda, y por tal la tenían los mismos contemporáneos [...] No está suficientemente probado que Pelayo fuese ya elegido rey por los magnates y obispos a la muerte de Don Rodrigo [...]» (Pedro Aguado Bleye. *Manual de Historia de España* (Bilbao: José Gros, 1918), 2.^a edición, Vol. I, 202.

ca la autonomía con que cada uno de estos núcleos de resistencia cristiana actuaba:

Cada uno de aquellos núcleos cristianos, simultáneamente con el de Asturias, luchaba y avanzaba por su cuenta. El esfuerzo no era común, ni siquiera dentro de cada Estado; pero la resistencia partía de tantos lados a la vez, que se hizo imposible a los musulmanes sofocarla en absoluto [...] Invasión de España por los musulmanes, quedó deshecha la unidad política (más aparente que real) de la monarquía visigoda, y rotas, por tanto, las relaciones que hasta entonces habían mantenido las regiones de la Península con el poder central. Continuó subsistiendo el nombre de España como expresión geográfica o territorial; pero, en vez de nación española, no hubo, hasta terminar la Edad Media, más que Estados independientes [...] países cuya organización social y política, tendencias y cultura fue diferente.³⁶

Ballester dedica una atención especial a la figura del Cid Campeador, Rodrigo Díaz de Bivar (sic), por considerarlo un «caballero cristiano rigurosamente histórico» y el personaje más destacado de la Edad Media española, dado que

encarna la España de los tiempos medios, trasluciéndose en su biografía los rasgos que le prestan fisonomía propia, esto es: el fraccionamiento territorial, la compenetración de moros y cristianos, la mezcolanza de leyes y costumbres romano-germánicas y árabes, la lealtad de vasallo, la glorificación del conquistador, la acometividad temeraria y el individualismo indomable del genio castellano [...] por esto fue glorificado por la Musa popular. Cuarenta años después de su muerte escribíase el Poema del mío Cid y comenzaba a elaborarse su leyenda.³⁷

³⁶ Ballester, *Curso*, 83.

³⁷ Ballester, *Curso*, 93. También en esta ocasión la visión de Aguado Bleye es parcialmente distinta a la de Ballester respecto de la figura del Cid. Para Aguado, también es un personaje rigurosamente histórico, aparte de las muchas aportaciones legendarias que sobre él se fueron creando, pero, al mismo tiempo, el Cid significa «la personificación y compendio de las virtudes y hasta los defectos de la raza» (Pedro Aguado Bleye, *Manual*, 280). Si se contrastan ambas citas se advierte que Ballester reconoce al Cid como muestra de la época medieval peninsular; pero no va más allá, como hace Aguado, más vinculado a la promoción del nacionalismo españolista de aquellos años, al otorgarle la categoría de símbolo ejemplar de la raza.

Ballester insiste reiteradamente en las diferencias existentes entre los distintos núcleos políticos existentes en la época medieval peninsular y se apoya en tales diferencias para tratar de forma separada la historia de cada uno de ellos:

los organismos políticos o Estados que hubo en España durante la Edad Media, presentan, como carácter común, una gran diversidad en su organización interna, esto es, en sus componentes sociales, leyes, gobierno, administración, vida económica, cultura, etc.; siendo por lo tanto conveniente estudiarlos por separado, trátense de sus guerras o de sus instituciones.³⁸

Ello no es óbice para que, en otras ocasiones, también referidas a la edad media, hable del «pueblo español» como, por ejemplo, al referirse a la cultura literaria y científica de este período:

A partir del siglo XI, la cultura científica y literaria del pueblo español adquirió gran desenvolvimiento» aunque, a continuación, pueda establecer que este período se caracteriza por «la aparición de las lenguas romances o neolatinas, esto es (concretándonos a la Península), castellana, catalana y gallega. Influyeron en su formación el temperamento de cada pueblo, la conformación de sus órganos vocales, la diversidad de sus orígenes etnográficos, etc. Cada región tuvo su habla característica, muchas de las cuales fueron absorbidas por sus análogas.³⁹

La edad moderna es la que recibe una atención más detallada en el *Curso* de Ballester. Como ya indicamos anteriormente a ella se dedican 178 páginas, casi la mitad del conjunto del libro. El inicio del relato sobre este período es muy contundente, aunque lo matizará en páginas ulteriores:

Con el reinado de los Reyes Católicos comienza, propiamente, la «Historia de España», pues al enlace de aquellos esclarecidos cónyuges fue debida la constitución definitiva de nuestra

³⁸ Ballester, *Curso*, 109.

³⁹ Ballester, *Curso*, 123-124.

nacionalidad, y el molde y forma en que había de desarrollarse durante el tiempo más memorable de su existencia. La unión de Aragón y Castilla, el triunfo sobre Portugal, el restablecimiento de la paz interior, la conquista de Granada, la incorporación de Navarra, la conquista de Nápoles, el abatimiento del poder francés en el Pirineo y en Italia, el comienzo de la hegemonía española en Europa, el establecimiento de nuestros derechos en África y el descubrimiento de América, tales son, en síntesis, los hechos que abren una nueva Era, no sólo en nuestra historia nacional sino en la del mundo.⁴⁰

En los párrafos posteriores Ballester precisa algo más el significado de las primeras afirmaciones contenidas en la cita previa:

El matrimonio de los Reyes Católicos no representó la fusión en un solo Estado de los reinos de Castilla y Aragón, sino la unión de dos Estados bajo la autoridad personal de ambos consortes. Castellanos y aragoneses continuaron en posesión de su autonomía. Ni se fundieron en una las Cortes de los dos reinos, ni se les dio una ley común que aboliera sus fueros y privilegios particulares. Este dualismo político fue mantenido incluso en el testamento de los monarcas.⁴¹

La política religiosa de los Reyes Católicos experimentó un cambio considerable tras la conquista de Granada, pasando de ser una política más bien protectora, especialmente respecto de los mudéjares, a ser una política abiertamente intransigente con lo no cristianos. Tal cambio es considerado por Ballester como la causa de «estrágos y dolorosas consecuencias» para una parte muy importante de la población, dado que

las medidas restrictivas se extendieron a todos los mudéjares de la Península, los cuales, una vez convertidos, como su fe no inspiraba confianza, quedaron sujetos a la vigilancia de la Inquisi-

⁴⁰ Ballester, *Curso*, 177.

⁴¹ Ballester, *Curso*, 197. Muy similar es la valoración de Aguado Bleye: «Los dos Estados no se fundieron ni confundieron, pero se juntaron, aliaron y hermanaron» (*Manual*, Vol. 2, 1925, 5.ª edición, 4).

ción. La oposición étnica y religiosa se manifestó dura y rápidamente con los judíos que fueron expulsados.⁴²

Los causantes de esta expulsión, según Ballester, fueron «1.º la exaltación fanática del pueblo»; 2.º el ideal político de los Reyes encaminado a destruir todo cuanto pudiera representar un peligro nacional, y 3.º la acendrada religiosidad de la Reina».⁴³ Conviene que retengamos la primera causa aducida por Ballester, la del fanatismo del pueblo, pues volverá a aparecer posteriormente, en repetidas ocasiones, a propósito de la oposición popular a las reformas ilustradas del siglo XVIII. La valoración proporcionada por Ballester sobre la expulsión de los moriscos a principios del siglo XVII será muy semejante a la realizada respecto de la de los judíos. En referencia a los moriscos, sus palabras serán: «los infelices hijos de España, criados a nuestro sol y alimentados en nuestros campos».⁴⁴

El advenimiento de la Casa de Habsburgo como heredera de la monarquía hispana, fruto de la política matrimonial de los Reyes Católicos, comportó grandes consecuencias:

La acumulación de tantos territorios y soberanías en una sola cabeza (Carlos I), con el consiguiente engranaje de intereses y aspiraciones, iba a pesar sobre España y arrastrarla por la senda del imperialismo, esto es, a la política internacional de su soberano; política encaminada a afirmar en Europa la supremacía de la Casa de Austria, como árbitra de los intereses políticos y protectora de la cristiandad.⁴⁵

Ballester repite en diversas ocasiones que la política internacional de los monarcas de la Casa de Austria se debió más a sus específicos intereses dinástico-familiares que a los propiamente españoles.⁴⁶ Desde esta

⁴² Ballester, *Curso*, 203-204. En el último punto de esta cita se observa una discrepancia con la valoración establecida por Aguado Bleye para el que la expulsión de los judíos se dio tras la obligación «a todos los judíos de ambas coronas a bautizarse o a salir de España en el término de cuatro meses. La expulsión fue, pues, religiosa, no de raza» (*Manual*, Vol. 2, 1925, 5.ª edición, 23).

⁴³ Ballester, *Curso*, 204.

⁴⁴ Ballester, *Curso*, 266.

⁴⁵ Ballester, *Curso*, 215.

⁴⁶ Ballester, *Curso*, 264.

perspectiva valorativa, es muy lógico que destaque la anexión de Portugal, realizada por Felipe II, como el mayor triunfo de la política de los Austrias.

Ballester no ahorra críticas a la política realizada respecto de los Países Bajos, especialmente durante el gobierno del duque de Alba, al que califica como «régimen terrorista [...], de inaudita crueldad y que acabó como un completo fracaso». A pesar de ello, advierte que «la insurrección no fue provocada por la sangrienta represión del duque de Alba, sino por la política económica de Felipe II, consecuencia de la política dinástica de los Habsburgo». ⁴⁷

Felipe II es el monarca al que dedica mayor atención de entre todos los vinculados a la dinastía de los Austria. Su valoración, bastante matizada, queda suficientemente recogida en los dos párrafos que anotamos a continuación, uno de tipo más personal y el otro más relacionado con el tema de su mayor o menor contribución a la decadencia de España:

Dotado de buen criterio y feliz memoria, instruido, amigo de las artes, sus virtudes privadas y públicas han sido eclipsadas por el fanatismo con que persiguió su ideal, por su insensibilidad y la implacable venganza con que persiguió a sus enemigos, sin exceptuar a su propio hijo. ⁴⁸

Su reinado señala el momento culminante de la hegemonía española en Europa; pero sus desmesuradas empresas dejaron a nuestro país agobiado y empobrecido. Pocos reyes han sido objeto de tan encontrados y opuestos juicios como él, y si ciertamente fuera injusto hacerle responsable de la decadencia de España, no cabe duda que su política fue en ella un factor de mucha consideración. ⁴⁹

Los juicios de Ballester respecto de los restantes monarcas de la Casa de los Austrias son más negativos: su política internacional, basada en

⁴⁷ Ballester, *Curso*, 255.

⁴⁸ Ballester, *Curso*, 235-236.

⁴⁹ Ballester, *Curso*, 259.

los intereses de su dinastía más que en los de «los españoles», se hizo «a costa de la vitalidad nacional».⁵⁰

Una valoración muy distinta será la que muestre respecto de la cultura, la ciencia y las artes de los siglos XVI y XVII, siglos que, en su opinión, representan el apogeo de la cultura española, en los que Ballester destaca, de manera muy significativa, aparte de los personajes ya consagrados por la historia tradicional, la presencia de las mujeres: «la cultura se extendió incluso a la mujer, siendo muy considerable el número de damas españolas notables por su saber, por sus aficiones literarias y por los libros que escribieron».⁵¹

Mucho más positiva resultará para Ballester la política desarrollada durante el siglo XVIII por la nueva dinastía reinante, la Casa de Borbón. A pesar del carácter despótico de su política, afirma que

los Borbones fueron más democráticos que los Austrias. Rompieron la rígida etiqueta palaciega y sus consejeros tuvieron más franca participación en el gobierno, no a título de «privados», sino como «ministros». Reyes y ministros gobernaron con arreglo a un nuevo sistema, que recibe el nombre de despotismo ilustrado, caracterizado por el interés en mejorar las condiciones económicas, sociales y morales del pueblo, mediante el fomento de la población y el cultivo, el renacimiento industrial y mercantil y la difusión de la cultura en sentido popular.⁵²

La finalidad de esta política reformista fue el

afán de levantar de su postración al país, de regenerarlo y civilizarlo, poniendo a España a la altura de las naciones más adelantadas. De este ideal participaron todos los ministros del siglo XVIII [...] conservadores en política, revolucionarios en todo lo que no afectase a la esencia del régimen absoluto, se distinguieron en la primera mitad del siglo XVIII, Patiño, Campillo y el marqués de La Ensenada.⁵³

⁵⁰ Ballester, *Curso*, 270.

⁵¹ Ballester, *Curso*, 296.

⁵² Ballester, *Curso*, 327-328.

⁵³ Ballester, *Curso*, 329.

Pero las reformas ilustradas proyectadas no tuvieron un camino fácil a la hora de ser puestas en práctica: «muchas reformas se malograron, efecto de la ignorancia general del pueblo y de la oposición con que tienen que luchar todos los innovadores [...] el clero y la masa del país (siguieron siendo) tan intolerantes y recelosos como en otros tiempos».⁵⁴

Como ya anotamos en páginas previas, Ballester incide repetidamente en la existencia de una masa popular fanatizada y de un sector de población inmovilista dentro de la sociedad española, además de la mayoría del clero, que, aparte de apoyar instituciones tan denigrantes como la Inquisición, se convierten en obstáculo permanente a las medidas reformistas emprendidas en distintos momentos históricos. En referencia a los intentos educativos del siglo XVIII, Ballester lo afirma de manera muy rotunda:

Son tantas las demostraciones del afán por la cultura que demostraron nuestros antepasados del siglo XVIII. Sin embargo, obstáculo a su arraigo y fructificación fueron la indiferencia e ignorancia del pueblo y la prevención manifestada por muchas gentes que, apegadas a las preocupaciones tradicionales, hicieron que el resultado práctico de aquel movimiento social de educación popular fuera escaso.⁵⁵

Curiosamente, parece que en Ballester el deseo regeneracionista y reformista, que le impulsaba en la mayoría de sus escritos y análisis históricos, tiene un carácter más marcadamente elitista que en muchos otros de sus compañeros y amigos vinculados al regeneracionismo, especialmente en lo referido a la consideración de la masa popular, e incluso del pueblo, caracterizado, en su opinión, por su apego a la tradición, al fanatismo y a las supersticiones, esto es, a todo aquello que el «espíritu ilustrado» deseaba combatir.

Para Ballester, con la Guerra de la Independencia comienza la Edad Contemporánea. La argumentación aportada a este respecto por nuestro autor está fundamentada casi exclusivamente en el carácter patriótico de la movilización popular:

⁵⁴ Ballester, *Curso*, 331 y 334.

⁵⁵ Ballester, *Curso*, 337.

El famoso levantamiento fue pronto sofocado y seguido de cruel represión, pero la exasperación de Madrid el día 2 de Mayo de 1808 fue la señal del alzamiento de toda España contra el invasor, principio de la guerra por la independencia y afirmación de la voluntad nacional, hecho altamente glorioso y significativo, que marca en la historia de España el comienzo de la Edad Contemporánea [...] Abandonada por sus reyes, invadida por el extranjero, gobernada por políticos ineptos, pobre la hacienda y mermado el ejército [...] los sucesos del 2 de Mayo la colmaron de indignación, e instintivamente produjeron una sacudida patriótica pocas veces vista en el mundo. La nación en masa se levantó al grito de ¡viva Fernando, mueran los franceses!.⁵⁶

El relato marcadamente patriotizante de Ballester recurre también a tres tópicos historicistas que intentan transmitir la significación histórica, o mejor transhistórica, de los sucesos de la Guerra de la Independencia. Por una parte, se sugiere la imagen de la lucha contra los franceses como si de una nueva Covadonga se tratara: «La resistencia se organizó primeramente en Asturias, que confirmó su fama tradicional de “cuna de la independencia”». ⁵⁷ Otro tanto se hace respecto de la «guerra de partidas o de guerrillas, sistema de defensa empleado por los españoles primitivos y que, en la guerra de 1808, fue un elemento que hizo considerable daño al enemigo, contribuyendo poderosamente a desmoralizarlo». ⁵⁸ En estas páginas no se establece el parangón historicista que sí fue explicitado al tratar, durante el período de la romanización, los asedios y destrucción de Sagunto y Numancia: «los numantinos, perdiendo toda esperanza, destruyeron cuanto poseían, y murieron heroicamente como antes habían hecho los saguntinos; hecho que a los dos mil años había de repetirse en Zaragoza y Gerona». ⁵⁹

Las Cortes de Cádiz reciben un tratamiento muy somero en comparación con el amplio espacio dedicado a la conocida como Guerra de la Independencia. Esta no es una peculiaridad del *Curso* de Ballester, sino que

⁵⁶ Ballester, *Curso*, 353-355.

⁵⁷ Ballester, *Curso*, 355.

⁵⁸ Ballester, *Curso*, 360.

⁵⁹ Ballester, *Curso*, 38. Esta misma imagen transhistórica también aparece en Aguado Bleye, *Manual*, Vol. II, 443.

se trata de la forma tradicional de abordar ambos procesos (hasta fechas muy recientes en que su tratamiento es ya más equilibrado), el militar y el político, otorgándoles una importancia muy desigual en beneficio de los aspectos militares.⁶⁰

La figura de Fernando VII no obtiene ninguna simpatía por parte de Ballester. Su descalificación es radical:

Era Fernando VII incapaz de todo sentimiento noble. Su propia madre decía que era 'falso y cruel'. Nadie ha disculpado ni atenuado sus defectos, y en la historia no cuenta más que con detractores.⁶¹

Respecto del trienio liberal, Ballester recupera una de las ideas que ya había esbozado en relación con las reformas ilustradas del siglo anterior: la de la distancia existente entre las elites innovadoras y el conservadurismo de la mayor parte de la sociedad española: «Aquel cambio político fue acogido con entusiasmo, más como protesta contra el absolutismo que por amor a las prácticas constitucionales, para las que no estaba capacitado el país».⁶²

El reinado de Isabel II es analizado, por una parte, fundamentalmente a través de las guerras civiles habidas, y, por otra, por las distintas escisiones y reagrupamientos de los grupos liberales y absolutistas existentes bajo sus diversas y cambiantes denominaciones.

En la primera edición del *Curso*, tanto la I República como la Restauración son objeto de un tratamiento muy somero, tres páginas en total, exclusivamente descriptivo de los avatares políticos de aquellos años, con olvido, incluso, de la implantación del sufragio universal masculino y del caciquismo, que sí que aparecerán en ediciones posteriores. En la tercera edición de esta obra,⁶³ por el contrario, Ballester añade un nuevo capítulo de once páginas casi exclusivamente dedicada a estos dos temas. En

⁶⁰ Puede comprobarse esta cuestión, tanto en los textos escritos como en las imágenes, en Rafael Valls Montés, «Las imágenes en los manuales escolares de historia: ¿ilustraciones o documentos?», *Iber* 8 (1994): 3-26.

⁶¹ Ballester, *Curso*, 365

⁶² Ballester, *Curso*, 368.

⁶³ Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Autores, 1924, 498 páginas.

esta tercera edición se muestra mucho más crítico respecto del sistema restauracionista, aunque considere que en la Restauración también hubo grandes estadistas como Cánovas del Castillo o Práxedes Mateo Sagasta, quienes

rodeados de gente mediocre, no supieron trabajar útilmente para el desenvolvimiento económico del país, ni para la mejora de la administración pública, mientras a su sombra tomó cuerpo el caciquismo, sistema funesto, característico de la política contemporánea [...] que consiste en el abuso del poder público a favor del interés particular.⁶⁴

Ballester concluye este capítulo final de la tercera edición de su *Curso* con una doble y contrastada afirmación. Por una parte, con la de una España atrasada en relación con lo cultural: «En las bellas artes y en las ciencias exactas, físicas y naturales, el atraso de España durante el siglo XIX es evidente».⁶⁵ Por otra, con una visión mucho más esperanzada respecto del desarrollo material e intelectual y moral del país: «De este modo, España, mediante la aplicación de los progresos científicos a la civilización material, ha ido paulatinamente asegurando a la civilización intelectual y moral un desenvolvimiento más rápido y más extenso que en los siglos anteriores».⁶⁶

A MODO DE CONCLUSIÓN

Sabemos muy poco de los últimos meses de la vida de Rafael Ballester. Estaba tranquilamente instalado, junto a su esposa, en Tarragona, donde también vivía su hija mayor, Magdalena, casada con el Doctor catedrático, y ya por entonces reconocido autor de manuales escolares de Ciencias Naturales, Salustiano Alvarado. Su segunda hija, Rosa, residía en la cercana ciudad de Valencia y su hijo Rafael realizaba sus estudios secundarios con provecho (y los continuaría en la Universidad de Barcelona, de la que posteriormente llegaría a ser profesor adjunto). De sus dos hijas tenía ya entonces cuatro nietos y, según hace constar en su

⁶⁴ Ballester, *Curso*, 3.º edición, 460-461.

⁶⁵ Ballester, *Curso*, 3.º edición, 469.

⁶⁶ Ballester, *Curso*, 3.º edición, 472.

correspondencia con Carles Rahola, disponía del tiempo suficiente para poder atender sus deseos de finalizar sus trabajos de bibliografía histórica, además de atender la dirección honorífica del Museo Arqueológico de Tarragona. En una de sus últimas cartas, de marzo de 1930, se muestra pesimista respecto de la situación política y educativa española. Cabe suponer que el triunfo republicano de abril de 1931, cuatro meses antes de su fallecimiento, le animase y alegrase por cuanto suponía de consecución de los que habían sido, durante muchos años, sus ideales tanto republicanos como de innovación educativa.⁶⁷ Lamentablemente tuvo muy escaso tiempo para poder disfrutar de aquellos cambios que fueron, al menos en sus años iniciales, tan esperanzadores e ilusionantes.

También es cierto que se evitó lo que, unos pocos años después, ocurrió con el triunfo del franquismo y la vuelta de todo aquello contra lo que Ballester había luchado durante su vida, y que significaba una situación inconmensurablemente más dañina y destructiva que la que ya tanto le disgustó con motivo de la «dictablanda» de Primo de Rivera. Con el franquismo se iniciaba una larguísima dictadura, especialmente cruel y brutal, y una durísima persecución de todo lo que había significado la Institución Libre de Enseñanza: una ruptura radical con todos los proyectos reformistas del primer tercio del siglo xx con un intento de eliminación, también física, de todas las personas que, como Ballester, habían encarnado los ideales de libertad, cultura, democracia y profesionalización. La dictadura del general Franco puso punto final, entre otros muchos aspectos, a todo el proceso de modernización de la enseñanza de la historia que, con tanto esfuerzo, ilusión y profesionalidad, se había ido forjando a lo largo del primer tercio del siglo xx. Se tardaría mucho tiempo en recuperar todo lo que se perdió durante los tiempos oscuros y dolorosos de la dictadura franquista. ■

Nota sobre el autor

RAFAEL VALLS MONTÉS es Profesor catedrático en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. Sus investigaciones se han dedicado fundamentalmente al estudio de la enseñanza

⁶⁷ Datos extraídos de la correspondencia entre Ballester y Rahola en Josep Clara, «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola», *Randa* 48 (2002): 72-73.

de la Historia en los niveles pre-universitarios y al análisis del pensamiento conservador español, especialmente en sus repercusiones sobre la historia enseñada en los diversos niveles educativos. Entre sus líneas de investigación destacan, por una parte, las relacionadas con el análisis de los manuales escolares de historia, en sus diversas facetas, y la configuración histórica de esta disciplina escolar. Por otra, las conectadas con las finalidades de la enseñanza de la historia y su relación con la generación de las identidades colectivas en sus posibles y distintas dimensiones (nacionales, europeas, iberoamericanas, mediterráneas e interculturales).

REFERENCIAS

- ALTAMIRA, Rafael. *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal, 1997.
- CLARA, Josep. «Epistolari de Rafael Ballester amb Carles Rahola». *Randa* 48 (2002): 72-73.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- PALACIOS BAÑUELOS, Luis. *Instituto-Escuela. Historia de una renovación pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- PEIRÓ MARTÍN, Ignacio. «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 7 (1993): 39-57.
- SOBREQUÉS I CALLICÓ, Jaume. *Història d'una amistat. Epistolari de Jaume Vicens i Santiago Sobrequés i Vidal (1929-1960)*. Barcelona: Vicens Vives, 2000.
- VALLS MONTÉS, Rafael. «La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 31 (2012): 231-256.
- VALLS MONTÉS, Rafael. «Las imágenes en los manuales escolares de historia: ¿ilustraciones o documentos?» *Iber* 8 (1994): 3-26.

HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN MUSICAL. ANA LUCÍA FREGA: FORMACIÓN E INFLUENCIAS

*Life stories in music education.
Ana Lucia Frega: formation and influences*

Susana Sarfson Gleizer*

Fecha de recepción: 28/09/2017 • Fecha de aceptación: 13/02/2018

Resumen. Este artículo se enmarca dentro de la investigación en el ámbito de la historia de la educación musical, y tiene el propósito de rescatar algunas memorias de la Dra. Ana Lucía Frega (Buenos Aires, 1935), pedagoga musical con varias décadas de trayectoria profesional, cuya influencia en la didáctica de la música se extiende internacionalmente. La perspectiva que se emplea en este artículo es cualitativa, con elementos de investigación etnográfica; los datos se recogen mediante entrevistas, y se triangula la información con otras fuentes (bibliográficas, hemerográficas, entrevistas breves a otras personas). Se busca indagar en el punto de partida de su desarrollo profesional internacional y comprender cómo su contacto con insignes maestros (Maurice Martenot, Oliver Messiaen, Arnold Bentley) pudo influir en su perspectiva personal en el ejercicio de la profesión docente y como formadora de profesorado de música e investigadores. Su presencia en la International Society of Music Education (ISME), de la cual fue Presidente, potenció su influencia en ámbitos gubernamentales, tanto en su propio país como en otros. La Historia de la Educación se construye, entre otros elementos, con las contribuciones de maestros y maestras reconocidos, y en este sentido este trabajo busca comprender el propio punto de vista de una de ellas, plasmado en sus recuerdos y reflexiones personales acerca de su propia formación musical y sus primeras etapas profesionales, en las que la interacción social fue importante para la consolidación de sus logros.

Palabras clave: Educación musical; Historia de la educación; Música; Investigación musical.

* Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza. Calle Valentín Carderera, 4. 22003 Huesca. España. sarfson@unizar.es

Abstract. *This article fits within the framework of music education history research, and aims at rescuing certain memories of Dr. Ana Lucía Frega (Buenos Aires, 1935), a music pedagogue whose professional career spanned several decades. The article uses a qualitative approach, with elements of ethnographic research, while the data and information collected through interviews are contrasted with other sources. The paper analyses the starting point of her international professional development and attempts to determine how her contact with renowned masters (Maurice Martenot, Oliver Messiaen, Arnold Bentley) influenced her personal perspective in the teaching profession and as a teacher of music teachers and researchers. Her presence in the International Society of Music Education (ISME), of which she was President, strengthened her influence in governmental areas. The history of education is built, among other elements, with the contributions of recognized teachers. In this sense, this work seeks to understand the point of view of one of these docents, embodied in her memories and personal reflections about her own musical formation and her early professional stages. Social interaction proved to be a key factor in the consolidation of hers and others' achievements.*

Keywords: *Music Education; History of Education; Music; Music Research.*

INTRODUCCIÓN

La educación musical tiene que ver con la comunicación, y en este sentido entendemos que en todas las épocas ha habido buenos maestros y maestras (con mayor o menor reconocimiento público), que han tenido una profunda influencia en sus discípulos y discípulas, tanto por sus cualidades musicales como pedagógicas.¹ Pero en un ámbito eminentemente heterogéneo como es la formación y las experiencias del profesorado de música, es interesante conocer el recorrido personal para comprender mejor las producciones de cada docente. En especial, este artículo se centra en la figura de la profesora Ana Lucía Frega (Buenos Aires, 1935), y en las experiencias que pudieron favorecer o impulsar su devenir profesional. Se trata de una figura que ha influido (e influye) en la enseñanza de la música no sólo en su propio país, sino en el contexto internacional (fundamentalmente en países Iberoamericanos, España y Estados Unidos) por su proyección a través de la ISME (International Society of Music Education), a la cual

¹ Susana Sarfson Gleizer, *Educación Musical en Aragón (1900-1950). Legislación, publicaciones y escuela* (Zaragoza: Prensas Universitarias, 2010).

pertenece desde la década de 1960, y de la cual fue electa Presidente (1994-2000). Si bien la mayor fuente de información, en este caso, es autobiográfica (diálogos, recuerdos), se han contrastado los datos objetivos y se procura dar un énfasis a ciertos aspectos interpretativos de los mismos. El objetivo es conocer un punto de vista, que habría que integrar o entrelazar con otros relatos o historias de vida, para comprender un período en que la educación musical tuvo un impulso notable en Argentina, en particular en su capital, Buenos Aires, donde diversas corrientes musicales y pedagógicas enriquecieron el panorama de la época referida.

En este trabajo se utiliza una metodología predominantemente cualitativa, con perspectiva etnográfica, es decir, se busca describir el contexto vital de la persona, teniendo en cuenta que el ambiente influye en el sujeto y en sus grupos de pertenencia, y esto se realiza con la finalidad de poder interpretar y comprender algunos procesos. Hay que tener en cuenta que en una historia de vida, la persona realiza un relato sobre el desarrollo de su biografía desde su propio punto de vista.² Pero la historia de vida es portadora de la subjetividad de quien narra, y de su propia cosmovisión: por esto se trata de contrastar esta información con otras fuentes. Sin embargo, posibilita la comprensión de procesos de individuación: cómo se construye la profesionalización, en este caso particular, de la docencia. Implica contextualización en términos ideológicos, políticos y culturales.³ También se tienen en cuenta los rasgos de un enfoque etnográfico, en tanto que «las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada».⁴

Asimismo, se tiene en cuenta que el conocimiento sociológico no tiene una única perspectiva, y que es importante el cruce de la persona como

² José Ignacio Ruíz Olabuénaga, «Historias de vida», en *Metodología de la Investigación Cualitativa*, ed. José Ignacio Ruíz (Bilbao: Universidad de Deusto, 2012): 306. 207.

³ Francisco Cisterna Cabrera, «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa», *Theoria* 14, no. 1 (2005): 61-71.

⁴ Miguel Martínez Miguélez, «El método etnográfico de investigación», <http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf> (consultado el 5 de mayo de 2017).

individuo con las estructuras sociales.⁵ Al registrar recuerdos de una persona, y recogerlos en forma oral, se trata de documentar esas memorias, así como las reflexiones, de acuerdo con su propia mirada.⁶ Además, es importante considerar las experiencias y contextos del pasado, para enriquecer y revalorizar las prácticas docentes de la práctica cotidiana.⁷

El objetivo principal es mostrar un testimonio que, aunque tenga carácter subjetivo, refleja sucesos, pero también significados. Como se ha dicho, se procura triangular la información en aquellos aspectos que es viable hacerlo, y aportar elementos para la comprensión del período en el que se han desarrollado los acontecimientos evocados. El contraste de información se realiza fundamentalmente sobre las cuestiones referidas por la entrevistada, por lo que las luces dominan sobre las posibles sombras.

Para obtener la información biográfica se realizó una serie de entrevistas, diálogos fluidos con la Dra. Ana Lucía Frega, desarrolladas a lo largo de varios meses durante el año 2017. Las entrevistas fueron semiestructuradas, a partir de algunas preguntas para centrar la conversación en las primeras experiencias musicales, la formación inicial, las primeras experiencias profesionales, pero al mismo tiempo han sido entrevistas con un *fluir* espontáneo. La información mencionada se ha ido ampliando, cuando ha sido necesario, a través de otras fuentes documentales: fuentes hemerográficas, entrevistas breves con condiscípulas, bibliografía.

EVOCACIÓN DE LA INFANCIA

Ana Lucía Frega nació en la ciudad de Buenos Aires el 25 de noviembre de 1935. Llegaba a una familia que ya tenía dos hijos: dos chicos que en ese momento tenían 9 y 14 años. Transcribimos sus palabras acerca de los primeros recuerdos:

⁵ Eliane Veras, «Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?», *Cinta Moebio* 39 (2010): 142-152.

⁶ Stephen Zdzinski, «Joseph A. Labuta and His Life in Music Education: An Oral History», *Journal of Historical Research in Music Education* xxix, no. 2 (2008): 108-128.

⁷ María Eugenia Bolaño Amigo, «Estética ilustrada, discursos de clase y educación musical escolar en los comienzos del siglo xx», *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 385-400.

Desde chica escuché a mi mamá cantar, hablar de poesía y de música. Yo a los 3 años bailaba y cantaba. Me encantaba bailar todo. Desde una tarantela hasta «En un mercado persa», con vestidos de gitana. Y sentaba a todas las muñecas en el patio y les daba clase. Fui al jardín de infantes desde los 3 años. Tenía dos hermanos mayores con gran diferencia de edad: cuando yo tenía 3, mis hermanos tenían 12 y 17 años. Mi papá dijo: «Esta nena con estos dos hermanos varones tiene que ir al colegio para conocer nenas».

Llama la atención en su contexto el haber acudido al Jardín de Infantes⁸ desde tan temprana edad: se trata de un nivel educativo que no era obligatorio, y que muchas veces se obviaba, o se realizaba solamente a los 5 años, es decir, uno antes de comenzar la escolaridad obligatoria. Evidentemente se sustancia la intención de la familia de ampliar las experiencias vitales y formativas de la niña.

Al indagar acerca de sus comienzos en el piano, la entrevistada responde:

Tocaba primero en un pianito de juguete (a los 4 años). En esa época mi tío tocaba, tenía una pianola-piano, y tocaba mucho, yo escuchaba y jugaba. Después tuve un piano La Primera, fabricado en Santa Fe.

Este testimonio remite a la demanda de pianos que hubo en esa época en Argentina y a un ejemplo singular dentro de la industria del país, vinculada a las características del tejido social del momento, cuya información merece la pena ampliar debido a su singularidad.

La fábrica de pianos *La Primera* estaba ubicada en la localidad de Pilar (provincia de Santa Fe) que es una de las colonias fundadas por Guillermo Lehmann (1840-1886). Esta fábrica fue fundada en 1939: en el pueblo habían cerrado unos talleres de ferrocarril que daban trabajo a la mayor parte de la población, y un grupo de sus ciudadanos más notables pensaron que una fábrica de pianos podía dar trabajo, y además cubrir

⁸ Nivel educativo no obligatorio, actualmente en España se denomina Educación Infantil, y en Argentina, Nivel Inicial.

la necesidad creciente de pianos de la Argentina, en una época en que la clase media que prosperaba en este país consideraba que la práctica musical en casa era una parte importante de la vida de las familias. Así tomaron contacto con quien sería su director técnico, José María Alcayde, que construía pianos en la ciudad de Santa Fe desde 1937 en su propio taller, con una calidad reconocida. La fábrica de Pilar, *La Primera*, terminó su primer piano en 1940, llegó a tener 200 empleados y a fabricar 1000 pianos por año. Tras varias décadas de florecimiento, los cambios sociales fueron llevando a la disminución de demanda y a su decadencia económica.

PRIMERA FORMACIÓN MUSICAL SISTEMÁTICA

Ana Lucía Frega estudió en la Escuela de Música del diario *La Prensa*,⁹ en el bello edificio inaugurado en 1898 en la Avenida de Mayo, en una zona emblemática de la ciudad de Buenos Aires. Su profesora de piano fue María Rosa Farcy de Montal, quien dirigía este centro de estudios desde 1924.¹⁰

La profesora Frega recuerda: «En ese mismo conservatorio estudió María Teresa Criscuolo. En solfeo estudiamos el Lemoine, y el Lavignac manuscrito a ocho claves. Llegué a cantar solfeo acompañándome al piano».

Es notable destacar que su primera profesora de piano, María Rosa Farcy de Montal, fue autora de varias publicaciones didácticas para el aprendizaje del piano y de la entonación musical, editadas por Ricordi:¹¹

⁹ Periódico diario, fundado en Buenos Aires en 1869.

¹⁰ El diario *La Prensa* era uno de los más importantes del país en ese momento, ofrecía una serie de servicios para sus lectores: Consultorio Médico-quirúrgico (dirigido por el doctor Julio Darnet), un Consultorio de Química industrial (dirigido por el doctor Carlos E. Pinto), un Consultorio Agrícola-ganadero (dirigido por el doctor Roberto Ezcurra), un Consultorio Jurídico, dos Salones de actos públicos (uno en el segundo piso, para asambleas populares no muy numerosas, reuniones de comisiones y conferencias; y el gran salón de fiestas, situado en el primer piso, para veladas o conciertos), una Escuela gratuita de música (dirigida por María Rosa Farcy de Montal desde 1908), el Instituto Popular de Conferencias (fundado el 18 de julio de 1914) y la Biblioteca (Saítta, 1996). Es relevante mencionar que actualmente el edificio del diario *La Prensa* es la Casa de la Cultura del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, declarado Monumento Histórico Nacional en 1995, y que el gran salón de actos o Salón Dorado conserva todavía uno de los pianos de cola de aquel conservatorio.

¹¹ La editorial Ricordi Americana comenzó como sucursal de Ricordi de Milán en 1924.

es decir, la calidad pedagógica de su magisterio fue reconocida a tal punto de ser objeto de ediciones por una de las editoriales musicales más prestigiosas y con mayor difusión.

SU EXPERIENCIA EN EL CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA E INICIOS PROFESIONALES

Después de esta formación inicial en la Escuela de Música del diario *La Prensa*, Ana Lucía Frega continuó sus estudios en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico «Carlos López Buchardo», donde obtuvo el título de Profesora Superior de Piano en 1954.

El director del Conservatorio en ese momento era el maestro Juan Francisco Giacobbe (1907-1990).¹² Entre los profesores notables que evoca la Dra. Frega, el maestro José Antonio Torre Bertucci merece una mención especial en sus recuerdos. Fue compositor, profesor de Acústica, Lenguaje Musical y Contrapunto, formador de una generación de músicos argentinos, pero también un exquisito coleccionista de arte oriental: con su colección personal de obras de arte, que donó para ser expuesta y estudiada, se constituye una gran cantidad de los fondos del Museo de Arte Oriental, y una parte del Museo de Arte Decorativo.¹³

La profesora Frega relata:

Con José Torre Bertucci cursé Acústica y Lenguaje Musical IV. Era admirable, de él aprendí mucha didáctica. Nos hacía cantar, mientras él tocaba el piano, y explicaba el lenguaje y los recursos expresivos de cada una de las obras que interpretábamos. Nunca era una clase puramente teórica, siempre había música práctica y se cuidaba la calidad expresiva de cada interpretación.

La biografía del compositor José Antonio Torre Bertucci, como la de otros insignes músicos argentinos (compositores, intérpretes, profesores) queda aún por ser ordenada y estudiada en profundidad; sin embargo, es

¹² Compositor, director, filósofo, considerado un hombre del Renacimiento, había sido alumno (y amigo) de Maurice Ravel. Queda pendiente un estudio profundo acerca de su biografía, su obra, y sus aportaciones a la cultura.

¹³ Ver https://www.cultura.gob.ar/quien-fue-torre-bertucci-el-coleccionista-que-dono-casi-2000-piezas-al-museo-de-arte-oriental_3219/.

importante mencionar que Torre Bertucci había sido alumno del insigne compositor Alberto Williams (1862-1952), es autor de un importante catálogo de obras compositivas entre las que destacan sus Sonatas para piano, y también de un célebre Tratado de Contrapunto, obra de referencia para los estudios de composición, editado por Ricordi.

El contexto familiar de Ana Lucía Frega fue determinante en los inicios laborales, mientras continuaba sus estudios en el Conservatorio Nacional de Música.

Mi papá se murió cuando yo tenía 15 años. El profesor Jurafsky,¹⁴ que más tarde fue director del Conservatorio, me mandó un telegrama, y recuerdo cómo me saludó cuando llegué al conservatorio. Lo mismo mi maestro de piano, Jorge Fanelli. Mi mamá tardó dos años en cobrar la pensión. Así que me puse a trabajar, dando algunas clases particulares, en esa época había muchísimo trabajo. Me propuse se la mejor maestra de música posible, porque me gustaba.

En cuanto finalizó sus estudios en el Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», Ana Lucía Frega comenzó su labor profesional como maestra de música en escuelas municipales de la ciudad de Buenos Aires (en los niveles educativos de Jardín de Infantes y Primaria), así como en la Escuela Argentina Modelo,¹⁵ labor que realizó durante muchos años. También ejerció como profesora de música en diversos colegios públicos y privados de nivel secundario. Esto le fue dando una experiencia en contextos educativos y sociales diversos, pero también un campo de experimentación para distintos procedimientos didácticos. Por otra parte, Ana Lucía Frega percibió la necesidad de ampliar sus experiencias vitales y formativas, de manera que mientras se desempeñaba como docente de música, comenzó una búsqueda para adquirir nuevos conocimientos, cuestión que no era tan habitual en esos años. El hecho de compatibilizar la docencia en la escolaridad obligatoria con sus propios estudios de ampliación, probablemente influyó en buscar que las in-

¹⁴ Abraham Jurafsky (1906-1993) fue compositor y director de orquesta. Fue también Director artístico de la Asociación Wagneriana de Buenos Aires. Como profesor participó en la formación musical de varias generaciones de músicos.

¹⁵ La Escuela Argentina Modelo es un colegio privado de orientación católica, fundado en 1918 en Buenos Aires.

terpretaciones musicales de sus alumnos, aunque fueran sencillas desde el punto de vista técnico, mantuvieran la calidad interpretativa.

Hay que tener en cuenta que en Argentina el ciclo lectivo iba, en las décadas de 1950 a 1990, desde marzo hasta diciembre. Así, después de trabajar como maestra de música durante varios años, comienza una formación complementaria internacional que constituye un elemento distintivo para las trayectorias vitales y profesionales la mayor parte de las profesoras de música de su época. Ana Lucía Frega, durante el período argentino de vacaciones estivales, viaja a Europa para conocer y estudiar con prestigiosas figuras: Maurice Martenot, Oliver Messiaen, Norbert Dufourq, Edgar Willems y Arnold Bentley, entre ellas.

Así, en febrero de 1964 conoció a Edgar Willems (1890-1978) en Ginebra, donde visitó tanto las clases de niños en la escuela de música, como el taller privado donde el maestro impartía diversas clases. Transcribimos las palabras de Ana Lucía Frega al respecto:

Tenía ahí su órgano con microtonos. Lo recuerdo siempre de pie y entregado. Conocimiento, convicción y entrega. Edgar Willems tenía un espacio para los niños pequeños (en grupos de diez), y tenía el armario con los objetos sonoros que empleaba en sus clases.

En París, en el Conservatorio Nacional de Música, señalados maestros dejan su huella y su ejemplo pedagógico: aunque como se ha mencionado no le era posible matricularse durante cursos completos, sino acudir como oyente a las clases durante del período estival argentino, de manera que durante las vacaciones escolares de verano ampliaba su formación y experiencias.

Transcribimos el testimonio de la Dra. Frega acerca de los maestros más destacados, todos ellos intérpretes, compositores, musicólogos, con un profundo dominio de la didáctica de la música:

De Oliver Messiaen, en primer lugar, destacaría su erudición. En segundo lugar, su intensidad. Había una gran convicción en el dictado de las clases. Recuerdo una clase sobre *L'Es-carbeau*: el maestro miró el poema, la obra, y fueron a partir de ahí cuatro horas sin parar. Había mucho contenido, densidad

en la clase. Explicaba, comentaba, tocaba el piano. Una gran entrega del maestro, era imposible aburrirse. En París yo vivía a dos cuadras de la Iglesia de la Trinidad, donde él era organista; él nos dijo el horario en el que iba a ensayar. Así que allí iba y lo escuchaba tocar el órgano. Yo todavía no era profesora en el Conservatorio Nacional, sino en la Escuela Argentina Modelo y en el Colegio Nacional de Quilmes. Hablo con vos y estoy viendo a Oliver Messiaen en el piano, siempre daba clase desde el piano.

Las clases del insigne organista y musicólogo Norbert Dufourcq (1904-1990) también le provocaron una viva impresión:

Los sábados tenía clase de historia de la música con Norbert Dufourcq, que caminaba todo el tiempo, y era escuchar música, analizarla, y el profesor hablaba magistralmente. En su clase enorme había un órgano y Dufourcq a veces tocaba para ejemplificar su explicación.

En esta evocación no puede faltar la figura de Maurice Martenot (1898-1980) quien ejerció una influencia notable en la perspectiva docente de la Ana Lucía Frega:

Maurice Martenot estaba marcado por la guerra y la resistencia. Le interesaba el orientalismo, el budismo, los vedas. En el transcurso de los dos meses y medio que ese año estuve en París realicé varias clases individuales, además de las del Conservatorio. Como maestro se interesaba por cada persona. Sus clases duraban cuatro horas (de 9 a 13); para Martenot era muy importante el valor del silencio.

Tanto Edgar Willems como Maurice Martenot contribuyeron a modelar la cosmovisión didáctica de Ana Lucía Frega, y, a través de su labor como formadora de docentes de música, en las siguientes generaciones de enseñantes.¹⁶

¹⁶ Ana Lucía Frega, «A Comparison of the Teaching Strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and Implications for Future Research», *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127 (ISME Research Seminar, Winter, 1995/1996): 63-71.

DESCUBRIR EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Justamente, estos períodos de formación en Europa fueron los que iniciaron a Ana Lucía Frega en la metodología de investigación musical de forma sistemática, y los que llevaron, primero, a su presencia en los congresos mundiales de la International Society of Music Education (ISME), con un papel cada vez más importante,¹⁷ hasta llegar a ser electa Presidente en 1994.

En 1964 Ana Lucía Frega tuvo la oportunidad de viajar a la Universidad de Reading (Reino Unido) y conocer al Dr. Arnold Bentley (1913-2001):

Yo había leído y estudiado el libro con los *papers* del primer congreso de la ISME de 1953, y el Dr. Bentley me recomendó que fuera al Congreso que se iba a celebrar el año siguiente en Estados Unidos. En la Universidad de Reading, todas las semanas tenía una clase individual, de tipo tutoría. En su despacho, durante una hora y media, para comentar la bibliografía que me había dado para esa semana. Después le exponía las clases que había visto y comentábamos las cuestiones más importantes.

Este estudio sistemático de la investigación musical derivó en su asistencia al Congreso de la ISME de Estados Unidos en 1965, donde conoció a James Carlsen¹⁸ con quien tuvo una fructífera relación profesional en torno a la investigación musical, que la profesora Frega ha entendido siempre, según indicaba en 1998,¹⁹ como una parte necesaria de la formación del músico:

En 1975 participé en el Seminario de Investigación en México, donde me dieron la palabra para que explicara el estado de la investigación musical en Argentina. Fue muy importante poder exponer todo lo que se estaba realizando. Después de esto viajé a Austria, donde conocí a la investigadora canadiense Margery Vaughan.

¹⁷ <https://www.isme.org/member/ana-lucia-frega>.

¹⁸ James Carlsen es profesor emérito de la Universidad de Washington; ha sido el editor del *Journal of Research in Music Education*.

¹⁹ Ana Lucía Frega, «La investigación especializada en enseñanzas musicales», *Musiker* 10 (1998): 101-117.

Esta mención a la Dra. Margery Vaughan resulta significativa, puesto que uno de los focos de interés de la Dra. Ana Lucía Frega ha sido la creatividad musical y su desarrollo, cuestión que se integra en sus publicaciones en especial a partir de ese momento. La investigadora canadiense Margery Vaughan se formó con Paul Torrance, y trabajó con Ana Lucía Frega tanto en labores de formación como de investigación en Canadá y en Argentina, de manera que influyó en investigadores y docentes de música argentinos a los que formó y asesoró,²⁰ impulsando la integración de los procesos creativos en la docencia de música.

INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN SU PERSPECTIVA PROFESIONAL

Ana Lucía Frega, a sus 82 años, es una de las figuras que ha tenido un papel influyente en el desarrollo de la didáctica de la música como disciplina durante varias décadas, no sólo en el ámbito de su propio país sino en un contexto internacional.

Son 61 años de trabajo. Tuve la posibilidad de ir directamente a las fuentes. Estuve frente a Martenot en sus clases. Estudié con una discípula de Justine Ward. Trabajé directamente con Madame Croptier. Con Willems. Eso da una perspectiva. Además, cada uno tenía sus propias vivencias. Martenot, que estaba marcado por la guerra y la resistencia. En clase éramos pocos, unas diez personas en clase con Messiaen. Los sábados tenía clase de historia de la música con Norbert Dufourcq, que caminaba todo el tiempo, y era escuchar música, analizarla, y el profesor hablaba magistralmente. Un salón en el viejo edificio del *Conservatoire*, en *rue de Madrid 14* en Paris.

En su retrospectiva, Ana Lucía Frega valora especialmente la posibilidad de haberse nutrido directamente de las fuentes del conocimiento: el haber estudiado con personalidades musicales relevantes de su época. Desde nuestro punto de vista, el proceso interior tiene que dar un fruto. No solamente es importante haber podido trabajar directamente con

²⁰ La Dra. Margery Vaughan impartió en Buenos Aires cursos de formación sobre Creatividad Musical para docentes, entre 1983 y 1986, en la Escuela Argentina Modelo.

tantas personas relevantes, sino también tener capacidad de interiorizar, y después aportar algo nuevo, construir a partir de esos aprendizajes y vivencias. Con respecto a esto, la Dra. Frega dice: « El alumno no tendría que reproducir el modelo. El profesor debe abrir ventanas y que cada uno elija sus caminos».

Para finalizar, subrayamos una idea que para la Dra. Ana Lucía Frega es muy importante, y que rescata de todos sus maestros y maestras, fundamental en el proceso de formación del músico: la exigencia de proporcionar el contexto necesario para desarrollar el pensamiento musical y explorar en el propio instrumento.

CONCLUSIONES

En este artículo, centrado en la primera etapa profesional de la Dra. Ana Lucía Frega (incluida su formación inicial, comienzos profesionales y entrada en la ISME), se ha dado una importancia fundamental al testimonio directo de la personalidad que es objeto de estudio. Sus años de formación corresponden a una época de florecimiento de los estudios de música entre la población de las cada vez más importantes clases medias argentinas, que buscaban una solidez tanto económica y como cultural.

En las palabras de Ana Lucía Frega se manifiesta una preocupación, desde muy joven, por la calidad de su docencia musical. Esta inquietud deviene en acción y se vuelca en el esfuerzo personal para formarse directamente con algunas de las máximas autoridades musicales del momento. Dentro de ese proceso de perfeccionamiento, se da cuenta de que la investigación es clave para afianzar y ampliar el conocimiento, y también busca una formación específica en este campo. El hecho de participar en la International Society of Music Education (ISME) en épocas en las que los profesores de música de habla hispana estaban escasamente representados internacionalmente, además de desempeñar papeles directivos en instituciones argentinas e internacionales, proporcionó a Ana Lucía Frega la oportunidad de influir en la formación de varias generaciones de docentes de música, en diversos niveles de la enseñanza.

Al recorrer la amplia producción bibliográfica de Ana Lucía Frega se pueden vislumbrar huellas de las enseñanzas de sus maestros, junto con

el poso de su propia experiencia. Por esto, la insistencia en la práctica directa de la expresión musical, la audición atenta de obras musicales de alta calidad de diversos géneros, la reflexión personal a partir de las propias vivencias y del estudio sistemático de la música y de la bibliografía, y el ejercicio sistemático de la dimensión cognitiva, son conceptos recurrentes en sus textos.

Por otra parte, la Dra. Frega en sus propias reflexiones subraya la necesidad de que todo docente guíe para desarrollar la personalidad artística de alumnos y alumnas a partir de la audición reflexiva, la práctica musical y el estudio personal en un proceso de búsqueda de excelencia.

El punto de partida para esta trayectoria singular tiene que ver con el contacto con quienes habían generado metodologías clásicas de educación musical, que florecieron a lo largo del siglo xx. Un aspecto positivo de su personalidad es el interés por el estudio y la ampliación de sus conocimientos, así como su capacidad de interacción social, facilitada por su dominio de varias lenguas (francés, inglés, alemán).

Sin duda, hay más elementos que se entrelazan en la relevancia adquirida a lo largo de los años, que no serán objeto de este artículo, pero que sería interesante definir y considerar (contexto político argentino, desarrollo de líneas de trabajo en la ISME, relaciones personales, etc), con sus consecuentes controversias, luces y sombras, que serán ciertamente interesantes. Dejamos abierta la puerta a que otros investigadores continúen sobre estas cuestiones. ■

Nota sobre la autora

SUSANA SARFSON, nacida en Buenos Aires (Argentina), es Profesora Superior de Piano y de Clave (Medalla de oro), egresada del Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», así como Licenciada en Filología Hispánica, y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. En Argentina fue profesora del Collegium Musicum de Buenos Aires, Colegio Northlands, Conservatorio Nacional, Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, entre otros. En España, es profesora titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas). Desarrolla tres líneas de investigación: historia de la educación musical, enseñanza de música para adultos mayores y recuperación

de patrimonio musical barroco, que han originado diversas publicaciones (libros y artículos). Ha realizado estancias de investigación, docencia universitaria y participación en congresos en 19 países. Es miembro de la Sociedad Española de Musicología y de la International Society of Music Education. En sus años de formación, ha sido alumna de la Dra. Ana Lucía Frega, con quien también ha trabajado en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, y en otros proyectos singulares a lo largo de muchas décadas, a quien agradece muy especialmente la realización de las entrevistas que originan este artículo.

REFERENCIAS

- BOLAÑO AMIGO, María Eugenia. «Estética ilustrada, discursos de clase y educación musical escolar en los comienzos del siglo xx». *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 385-400.
- CISTERNA CABRER, FRANCISCO. «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa». *Theoria* 14, no 1 (2005): 61-71.
- FREGA, Ana Lucía y Margery VAUGHAN. *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América, 1980.
- FREGA, Ana Lucía. «A Comparison of the Teaching Strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and Implications for Future Research». *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127 (ISME Research Seminar. Winter, 1995/1996): 63-71.
- *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum, 1997.
- «La investigación especializada en enseñanzas musicales». *Musiker* 10 (1998): 101-117.
- *Didáctica de la Música: Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonum, 2007.
- «Creatividad en enseñanzas artísticas». *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 5, no. 1 (2013): 6-8.
- GALLO, Ezequiel. *La Pampa gringa: La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895)*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, 1984.
- GARCÍA CÁNEPA, J. «La enseñanza musical en Argentina: el Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo». *Conservatorianos* 6 (2000): 53-57.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *El método etnográfico de investigación*. 2005. <http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>. (Consultado el 23-07- 2017)

- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. «Historias de vida». En *Metodología de la Investigación Cualitativa*, editado por José I. Ruiz Olabuénaga, 207-306. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.
- SAÍTTA, Sylvia. *Crítica en la constitución del periodismo moderno*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1996.
- SARFSON GLEIZER, Susana. *Educación Musical en Aragón (1900-1950). Legislación, publicaciones y escuela*. Zaragoza: Prensas Universitarias. 2010.
- VAUGHAN, Margery. «Music for Gifted children: A bridge to consciousness». *Music Educators Journal* 58 (1972): 70-74.
- VERAS, Eliane. «Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?». *Cinta Moebio* 39 (2010): 142-152.
- ZDZINSKI, Stephen. «Joseph A. Labuta and His Life in Music Education: An Oral History». *Journal of Historical Research in Music Education* XXIX, no. 2 (2008): 108-128.

FRANK SIMON: UNA HISTORIA PERSONAL SOBRE LAS REALIDADES EDUCATIVAS COTIDIANAS*

*Frank Simon: A personal story
about everyday educational realities*

Sjaak Braster[§] y María del Mar del Pozo Andrés[†]

Resumen. Frank Simon (1944) es profesor emérito de Historia de la Educación en la Universidad de Gante desde 2009. Es conocido internacionalmente por un amplio grupo de académicos por su implicación en la revista *Paedagogica Historica* y por el papel que jugó en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). En este artículo habla de algunos acontecimientos personales que han moldeado su vida y sobre la gente que le ha inspirado durante su carrera académica. También da sus puntos de vista sobre el futuro de la historia de la educación como disciplina y el trabajo histórico que todavía debe hacerse.

Palabras clave: Frank Simon; Historia de la educación; biografía.

Abstract. *Frank Simon (1944) is an Emeritus professor of History of Education in Ghent University from the year 2009. Internationally he is known by a large group of scholars because of his involvement with the journal Paedagogica Historica and the role he played inside the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). In this article he speaks about some personal events that have shaped his life, and about the people that have inspired him during his academic career. He also gives his views on the future of the history of education as a discipline, and the historical work that still must be done.*

Keywords: *Frank Simon; History of education; Biography.*

El 27 de marzo de 2016 nos reunimos con el profesor belga de historia de la educación Frank Simon en un hotel del centro de La Haya. En esta

* Traducción del inglés de Antonio Fco. Canales Serrano

§ Department Public Administration and Sociology, Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University Rotterdam. PO Box 1738, 3000 DR Rotterdam. Países Bajos. braster@essb.eur.nl

† Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá, Aulario María de Guzmán, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. España. mar.pozo@uah.es

ocasión viajaba a los Países Bajos para visitar una exposición del pintor holandés Karel Appel, junto con su pareja Myriam. Un año antes, en 2015, estuvo también en La Haya buscando documentos en los archivos nacionales sobre la enseñanza lancasteriana en Bruselas.¹ La Haya no le es un lugar desconocido: en 1968 ya pasó un tiempo en ella para realizar su trabajo fin de master sobre la historia del Reino de los Países Bajos en la región belga de Brujas.² Como historiador pasaría mucho más tiempo en los archivos, lo que ha dado lugar a una larga lista de publicaciones altamente originales y muchas veces rompedoras en neerlandés, inglés, francés, alemán, portugués y español. También es conocido como editor de la revista internacional de historia de la educación *Paedagogica Historica* (PH), una revista que nació en la Universidad de Gante en 1961, la institución donde se licenció en historia en 1965 y donde obtuvo su doctorado en historia en 1979 con una tesis doctoral sobre los sindicatos de maestros,³ y donde acabó siendo catedrático de historia de la educación en 2000. Aparte de su trabajo como editor de PH, fue incluso más conocido internacionalmente durante el tiempo en que ejerció como miembro de la Junta Directiva de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) y de 2006 a 2009 como Presidente de esta Junta.

Puesto que PH ya empezó como una revista multilingüe (se podía publicar en inglés, francés y alemán), Frank Simon expandiría rápidamente su horizonte lingüístico aprendiendo también español, lo que le permitió conectar con la historia de la educación en España e Iberoamérica. En 2009 se jubiló en la universidad y se convirtió en profesor emérito, pero su investigación, como puede constatarse claramente en el texto de apertura, no ha terminado. Por el contrario, tiene todavía muchos proyectos que desarrollar. La oportunidad de encontrarle en algún tipo de evento relacionado con la historia de la educación en cualquier parte del mundo es todavía bastante amplia. En este artículo, mira atrás hacia su vida y su

¹ Frank Simon, Christian Vreugde & Marc Depaepe, «Perfect Imperfection: Lancasterian Teaching and the Brussels Educational System (1815-1875)», in *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, ed. Marcelo Caruso (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015), 91-124.

² *Inter alia*, Frank Simon, *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in het arrondissement Brugge, (14 augustus 1815)* (Leuven: Nauwelaerts, 1968).

³ Frank Simon, *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895* (Gent: Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, 1983) (Tesis Doctoral, Universidad de Gante, 1979).

obra, recordando acontecimientos claves y a la gente que fue importante para él, pero también comparte sus pensamientos sobre el futuro de la historia de la educación.



Imagen 1. ISCHE, Rutgers University, Newark, USA: 25 de julio de 2008. De izquierda a derecha: Christine Mayer, María del Mar del Pozo, Frank Simon (Fotografía de S. Braster)

LIBROS, BALAS Y MUERTE

— *Tú naciste en 1944 al final de la guerra. ¿Cuál es tu primer recuerdo?*

Desde luego, ningún recuerdo de la guerra. Nací en enero de 1944. El barrio en el que vivía fue liberado en septiembre de 1944. Mi tío tenía 16 años y se había enrolado en el ejército Anglo-Canadiense. Así es que fue uno de los libertadores. Mi tío es un buen vínculo con la historia, porque tenía muchos libros sobre la guerra y yo empecé a leerlos todos. Libros sobre Stalingrado y eso. Mi memoria se ha formado con libros de la guerra, pero tengo pocos recuerdos de mi infancia. Es un poco triste, ¡no recuerdo demasiado de mi infancia! No sé por qué. Es probable que sea porque mi padre murió cuando yo tenía 11 años. Después de eso te

conviertes en otra persona. Inmediatamente te haces adulto. En un tiempo mínimo cambias completamente...completamente.

— *Y te convertiste en el hombre de la casa.*

Sí, eso tuvo muchas consecuencias. Mi padre llevaba autocares. Teníamos cuatro autocares y dos coches en casa. Así que éramos clase media. Teníamos una vida cómoda. Pero entonces mi padre murió y nosotros nos vimos sin ingresos de golpe. Pero obtuvimos dinero de mi abuela. Ella vivía todavía y estaba también metida en los autocares. Así que nos dio dinero. Sin embargo, cuando yo tenía 11 años teníamos un cuarto de baño, teníamos un coche, teníamos todo en la segunda mitad de los cuarenta y en los cincuenta. En esos tiempos mucha gente no tenía coche y bastantes no tenían cuarto de baño. Pero tras la muerte de mi padre, mi madre se hizo más y más pobre. Así que no fue una vida fácil.

— *¿Tu padre murió repentinamente?*

Sí. Un ataque cardiaco. Pero sabía que estaba condenado. Nació en 1912. Fue al cardiólogo hacia 1953 y el doctor le dijo: «45 años... esa es una edad que no cumplirás». Y de hecho tenía solo 43 años cuando murió. Murió en su cama. Yo estaba con él en ese momento. Justo ahí hubo un sonido. Realmente el último sonido de un moribundo. Está todavía en mi cabeza. En un par de minutos se acabó. Y entonces tu personalidad cambia. De verdad...entonces estás solo. Desde ese momento decides todo aquello que quieres hacer. Por ti mismo...Ya no escuchas más a tu madre (*risas*)

— *Tú naciste en Brujas, ¿no es cierto? ¿Y ahí asististe a la escuela primaria?*

Sí, yo fui a la escuela primaria en Brujas durante seis años. La escuela estaba en la puerta de al lado de donde vivía. Era una escuela católica. Yo era un buen alumno, pero...estas son cosas demasiado personales... Mi padre se divorció de su primera mujer. Al principio yo no lo sabía, pero más tarde mi madre me lo dijo. Solo estuvo casado cinco o seis meses con su primera mujer. No sé qué pasó. Durante la guerra se casó con mi madre, en 1941. Y entonces nació mi primera hermana, pero murió, y poco después nací yo. Y 11 años más tarde, y seis meses antes de que mi padre muriera, nació mi segunda hermana. Todavía vive en Brujas, en un apartamento que se construyó en los campos donde yo jugaba de niño.

— *¿Recordaba su madre a su primera hija?*

Simplemente no sé su nombre. No me contó mucho sobre eso; mi madre no era demasiado habladora. Pero sé que tuvo una infancia muy difícil. Mis dos abuelos fueron soldados en la Primera Guerra Mundial, y el padre de mi madre tenía un pequeño museo. Municiones, bombas, todo de la Primera Guerra Mundial. Su salón estaba lleno de eso, así que también eso era historia. Mi primer encuentro con la historia fue la guerra, lo que no es tan excepcional para la gente de Bélgica.

— *¿Cuál era tu asignatura favorita en la escuela primaria?*

Siempre fue la lectura, un poco de historia, pero realmente no recuerdo demasiadas cosas, excepto que nunca aprendí nada (*risas*). Nunca estudiaba; era tan fácil en la escuela primaria. Jugaba con los otros chicos. Montaba en bicicleta. Y jugaba al fútbol.

Pero lo que sé es que, como mi padre estaba divorciado, yo era un bastardo.



Imagen 2. ISCHE, Universidad de Utrecht, Países Bajos: 28 de agosto de 2009
(Fotografía de la Universidad de Utrecht)

EL NIÑO DE LA ÚLTIMA FILA

Mi padre era un hombre muy religioso. Y cuando murió fui con mi bicicleta a buscar al cura. No estaba muy lejos. Le dije al cura: «Mi padre ha muerto». Y entonces vino a casa para arreglar el funeral, pero dijo: «No. Es imposible. Un hombre divorciado. Es imposible. No es un católico». ¡Y mi padre iba a misa cada domingo! Un hombre religioso de verdad, pero también un liberal. Porque sus ideas eran liberales, no católicas. Eso no era excepcional. En esa época había muchos liberales católicos. Pero el cura dijo: «No. ¡En la iglesia no!». [...]

Había una multitud en el funeral de mi padre. Más tarde me di cuenta por qué. Fue porque estábamos en medio de la Segunda Guerra Escolar.⁴ Hubo una guerra escolar en Bélgica entre 1954 y 1958 [una crisis política sobre la cuestión religiosa en la educación]. Mi padre murió en 1955, justo en medio del choque entre católicos y no católicos.

Así que vino mucha, mucha gente. Mi padre era católico, pero era también miembro del partido liberal. Los miembros de su partido movilizaron a mucha gente. Así el funeral fue realmente casi una procesión desde nuestra casa al cementerio. Mucha, mucha gente. En esa época los funerales eran todavía con caballos, y no con coches. Pero eso era también parte del ritual. No soy en absoluto religioso, y por supuesto esta es la razón. Fue una ruptura. Así que cuando mi padre murió, ciertamente perdí mi fe. Pero también perdí el ritual, porque siempre iba a misa con mi padre.

Volviendo a este cura, luego tuve que hacer mi confirmación. Después de eso formabas parte de la Iglesia católica. Y luego estaba también la catequesis. Tenías que estudiar: pregunta, respuesta, pregunta, respuesta. Yo era un buen estudiante, pero en la competición de catecismo nunca fui el primero. Siempre el segundo o el tercero. Probablemente estaba prohibido ponerme el primero porque era un bastardo. Y entonces, cuando se acercaba la confirmación, en lugar de en la primera, segunda o tercera filas, me colocaron al final, en la última fila. Era increíble. Estas cosas no las olvidas. Son realmente hitos en tu vida.

⁴ La historia de la educación en los Países Bajos, tanto en Bélgica como en Holanda, se caracterizó por las luchas entre los grupos políticos liberales y socialistas que favorecían la educación pública y los católicos y otros grupos confesionales que favorecían la educación religiosa. Véase también https://en.wikipedia.org/wiki/Second_School_War (consultado el 1-5-2018).

EL NIÑO EPILÉPTICO Y EL ÁRBOL

Pero por lo demás, en la escuela primaria, no tuve que estudiar. Eso recuerdo. Normalmente, cuando vuelves a casa, haces los deberes para la escuela. Pero, no, no, nunca lo hice en la escuela primaria. No era necesario.

— *Así es que mirabas hacia fuera por la ventana. Al árbol del patio.*

Sí, ¡me acuerdo de eso! Teníamos un árbol. En esa época [a principios de los años cincuenta] también había inclusión. Ahora hablamos mucho de inclusión, pero en mi clase siempre tuvimos dos o tres niños discapacitados. Un niño era epiléptico y los otros niños no paraban de provocar a ese alumno. A veces tenía un ataque epiléptico. O se enfadaba mucho, mucho, y empezaba a gritar. Para los alumnos eso era muy divertido. Y cuando estaba muy enfadado, lo dejaban correr alrededor de ese árbol en el patio. Son imágenes que todavía recuerdas.

Pero ¿la inclusión? Existía. Había dos o tres alumnos que eran realmente discapacitados. Éramos 30 a 40 alumnos en esos tiempos. Tenías ciertamente algunos alumnos que eran realmente anormales, en los términos del psicólogo belga Ovide Decroly (1871-1932). Niños mentalmente discapacitados de verdad. Eso era la «inclusión» a finales de los cuarenta y principios de los cincuenta. Estaban todos en la misma aula.

EL MAESTRO DE SEXTO GRADO

— *¿Los maestros eran católicos?*

Sí, los maestros eran católicos. En Bélgica existían las llamadas escuelas confesionales.⁵ La mía era una escuela confesional. Iba a ella porque mi padre era católico. Y también estaba cerca de mi casa.

— *¿No había ninguna escuela pública cerca?*

No. Si no tenías que ir a la ciudad de Brujas. Yo iba a una escuela parroquial. Se llamaba *Christus Koning* (Cristo Rey). En la parroquia solo había una escuela de niños, una de niñas y una preescolar que era

⁵ Eran escuelas fundadas y gobernadas por organizaciones privadas de base religiosa, mientras que las escuelas públicas estaban gobernadas y mantenidas por las autoridades públicas municipales.

mixta. La preescolar era de monjas: la hermana Clothilde y la hermana Agnes.⁶ Sólo estuve allí dos años. Pero aprendíamos a leer en la preescolar. Era una escuela muy buena.

Hay algo más que ahora recuerdo de mi infancia... Dormí en casa de mi maestro de sexto grado. Cuando mi padre murió, justo acababa sexto. Y el maestro de sexto vino a nuestra casa. Y la primera noche dormí en su casa. Él tenía tres o cuatro niños que eran más o menos de la misma edad. Como mi padre murió en casa, se quedó en casa durante tres o cuatro días hasta que fue enterrado. Así que mi madre decidió, bien, vete con el maestro y duerme allí. Era un maestro muy bueno.

EL PROFESOR DE HISTORIA CON LA PIPA

— *¿Cómo fue tu paso a la escuela secundaria?*

Nunca tuve problemas. Muchos de mis compañeros de la escuela primaria tuvieron que cursar un séptimo año, e incluso un octavo. Pero yo era un buen alumno, así que fui inmediatamente del sexto curso de la escuela primaria al primero de la secundaria. Pero muchos alumnos tenían un séptimo año. Así, cuando llegué al «Koninklijk Atheneum», una escuela pública [un instituto del Estado], una escuela no católica, desde luego, muchos de los alumnos habían nacido en 1942 o en 1943. Y yo era de 1944, así que siempre fui el más joven. Pero no importaba, no tuve problemas.

— *¿Cuál era tu asignatura favorita en el instituto?*

Digamos que las letras. No es que tuviera problemas con las matemáticas, pero no tuve demasiada suerte porque los primeros dos años de instituto tuvimos seis o siete profesores de matemáticas. Cada profesor tenía un método diferente, y eso no era bueno. Es lo peor que te puede pasar, y más en matemáticas.

Pero volviendo a la historia, teníamos un muy buen profesor de historia. No ese tipo de profesor brillante o carismático, sino ¡contenido,

⁶ Casi 60 años más tarde Fran Simon co-escribió un libro sobre las congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza. Véase, Bart Hellinckx, Frank Simon y Marc Depaepe, *The forgotten contribution of the teaching sisters: a historiographical essay on the educational work of Catholic women religious in the 19th and 20th centuries* (Leuven: Leuven University Press, 2009).

contenido, contenido! Increíble. Historia del Arte, todo. Lo tuvimos desde el primer curso hasta el último. ¡Así que durante seis años tuvimos al mismo profesor de historia!

Eso era realmente muy importante. Más tarde tuvimos todavía algún contacto, pero en un cierto momento, hace 30 años, un grupo de siete alumnos del instituto decidimos que después de su jubilación le teníamos que invitar a una cena. ¡Y desde ese momento, una o dos veces al año, hicimos una cena con nuestro profesor de historia! Y después de que muriera, hace cinco o seis años, todavía tenemos esa cena. Con una silla vacía..., recordando a nuestro profesor de historia [...] Él siempre fumaba en pipa. En clase, claro (*risas*). Todavía tengo esa imagen ante mis ojos. Su nombre era Constant Martony,⁷ un ardiente seguidor del Brujas Fútbol Club. Escribió libros de texto, entre otros un manual en cuatro partes sobre la historia de la cultura occidental.⁸

Recuerdo los últimos dos años de mi escuela secundaria, el final de los cincuenta, los primeros años sesenta. En ese momento había muchas revueltas en las colonias. ¡Así que tuvimos historia colonial! Siempre tuvimos ese vínculo entre la historia y los acontecimientos del momento. Y creo que eso influyó en por qué estudié historia. La primera razón por la que estudié historia fue por mi profesor.

Pero hubo otra razón. Al ser pobres tenía que escoger una carrera donde pudiera sacar muy buenas notas. De otra manera perdería mi beca de estudio. Así que tenía que elegir una disciplina —y dudé incluso entre elegir lingüística o literatura— en la que estuviera un cien por cien seguro de que podía hacerla en cuatro años, como historia. Yo no tenía demasiado tiempo, porque jugaba al fútbol al mismo tiempo. Y desde luego me gustaba la historia. Pero esta era la segunda razón. Era una pena porque fue más bien una elección negativa.

Y, desde luego, conocí a alumnos en el instituto que eran dos o tres años mayores que yo. Los miré y me dije: «si *ese chaval* puede tener éxito en la universidad, entonces yo también puedo». Pero mi madre y mi abuela protestaron: «Nada de universidad. No tenemos dinero. Así que a

⁷ Nació en Brujas en 1918.

⁸ Constant Martony y Roger Denorme, *De ontwikkeling van de Westerse cultuur*, 4 vols. (Antwerpen: De Sikkel, 1953).

ganar dinero tan rápido como se pueda. Quizás podrías ser simplemente un maestro de primaria, que son sólo tres años». Pero yo insistí: «No, voy a ir a la universidad». Aunque jugara al fútbol al mismo tiempo.



Imagen 3. El club de fútbol del instituto de Brujas gana la copa de las escuelas del Estado de Flandes del Oeste, 1960/61 (Archivo Personal de Frank Simon)

EL ESTUDIANTE Y EL JUGADOR DE FUTBOL

Tenía 17 años cuando fui a la universidad. Hice la carrera durante cuatro años en Gante. Ir a Gante desde Brujas eran 20 o 25 minutos de tren. No podía permitirme una habitación de estudiante en Gante; era demasiado caro. Así que pagué mis estudios con una herencia muy pequeña de mi padre. Y jugaba al fútbol... Pagué mis estudios jugando al fútbol. Empecé en el primer equipo del Círculo de Brujas en 1962/1963. En el segundo año de mi carrera universitaria estaba jugando en la Pri-

mera División de la Liga Belga de Fútbol. Me pagaban por punto ganado. Así que me pude pagar los estudios e incluso comprarme un pequeño coche.

Había dos equipos de fútbol en Brujas: el Brujas Fútbol Club y el Círculo de Brujas. Yo jugaba en el Círculo de Brujas. Era el católico. El Brujas Fútbol Club era socialista-liberal. Fue mi padre quien me afilió. Y como era un hombre religioso, fue al club católico de Brujas. Estuve en el primer equipo del Círculo de Brujas desde 1962/63 hasta 1975.⁹

Jugar al fútbol tenía muchas ventajas. Uno de mis profesores de historia en Gante vivía también en Brujas como yo y era un hincha de mi equipo. Hace dos o tres años, oí decir a uno de sus ayudantes de entonces que siempre tenían que mirar muy cuidadosamente mi trabajo. [...] El fútbol abre muchas puertas.



Imagen 4. Frank Simon y el club de fútbol Círculo de Brujas (segunda fila a la derecha)

⁹ Frank Simon jugó su primer partido con el Círculo de Brujas en 24 de marzo de 1963 y su último el 2 de marzo de 1975. Jugó 334 partidos de competición. Su posición era de defensa. Un hecho destacable fue que entre el 18 de febrero de 1968 y el 5 de octubre de 1972 no se perdió un solo partido. Véase, <http://home.scarlet.be/~tsd51501/SIMON%20FRANKY.htm> (consultado el 1-5-2018).

EL ESTUDIANTE DE HISTORIA QUE SABÍA LATÍN

En la educación secundaria estudié latín y griego. Con latín y griego podías ir a humanidades. Y después podías hacer historia en cuatro años. Me especialicé en historia contemporánea, pero de hecho era multidisciplinar. Tuve dos años de latín clásico, dos años de latín medieval, paleografía y así sucesivamente. Hoy en día los estudiantes se especializan en historia contemporánea, o en historia medieval o en historia moderna. ¡Pero muchos ya no saben latín! En mis tiempos sabíamos latín y me ha sido muy útil. Especialmente cuando fui a los archivos parroquiales. Todos esos párrocos escribían en un tipo de latín de cocina, pero podías entenderlo. Muchos historiadores contemporáneos han perdido eso. Incluso la paleografía resulta ser útil porque incluye también la lectura de textos que estaban escritos en caligrafía gótica [...] Los tiempos han cambiado.

En la universidad teníamos también geografía humana. E historia colonial. La primera clase fue sobre los aztecas y la historia mejicana. Ese fue mi primer contacto con un país iberoamericano. En esa clase nos dieron algunas páginas en español (*risas*). Éramos sólo 15 estudiantes, pero todo el mundo sabía latín y francés, y empezamos. Empezamos traduciendo una página de papel del español. ¡No lo olvidaré nunca! Si un profesor quisiera hacer esto ahora, dar a los estudiantes una hoja de papel en una lengua que no entienden, ¡inmediatamente irían al rector! Estoy seguro de que se produciría una gran protesta en toda la universidad. De hecho, cuando daba clases en la Universidad Libre de Bruselas, hice que mis estudiantes leyeran textos en francés y en inglés. Y algunos de mis estudiantes fueron al rector para protestar. ¡Tenían que leer en inglés! Pero, claro, no tuvieron éxito en sus quejas.

En Gante aprendimos del profesor Jan Dhondt (1915-1972) a pensar en recurrencias. A mirar el comportamiento de la gente en diferentes periodos. Desde luego, en historia nunca es lo mismo. Tu comportamiento nunca es el mismo, pero sin embargo puedes encontrar algunas recurrencias, y eso da a la historia un tipo de valor añadido. Casi diría, y es verdad, que, *como historiador, tienes que pensar sociológicamente*. Esto es lo que aprendimos en historia contemporánea.



Imagen 5. Cromo de fútbol Panini

UN TRABAJO DE FIN DE MÁSTER SOBRE CÓMO LA GENTE SOBREVIVE

Acabé mis estudios en 1965. Mi tesis de máster (lo que ahora se llama trabajo de fin de máster) fue sobre Brujas durante el periodo 1814-1830. Entre 1815 y 1830 Holanda y Bélgica tenían el mismo rey, Guillermo I. Para ese trabajo estuve en La Haya durante un mes visitando los archivos nacionales, en los que se encontraban las fuentes principales sobre ese periodo. También pasé dos semanas en el Archivo Nacional en París. En esa época, en Francia, no era tan fácil para un estudiante ir a los archivos. Necesitabas permisos y todo era muy burocrático. Pero mi profesor era un buen amigo del embajador en París, así que se pudo hacer. También tuve una beca.

— *¿Fue tu visita a los archivos de París tu primer viaje al extranjero?*

No, mis primeros viajes al extranjero fueron como mi padre. Viajábamos a Holanda y a Francia por razones turísticas, pero también por contrabando, claro (*risas*). Y en esos viajes el cura tenía que estar tam-

bién. ¿Por qué? Porque tenía vestimentas largas, y toda la mantequilla, el queso y las botellas de vino iban escondidas debajo de la sotana. Mi padre era muy buen amigo de ese cura. Era de otra parroquia («Sint Pieter»). Era el lugar donde teníamos nuestro garaje para los autocares. Este párroco presentaba otra gran ventaja: podía celebrar una misa en 30 minutos en lugar de tardar una hora. Y después de la misa, se iban derechos al bar, no para beber cerveza belga, sino pequeños vasos de ginebra, llenos hasta los topes [...].

En ese trabajo de fin de máster sobre el denominado período holandés había, desde luego, capítulos dedicados a la educación. Pero el tema de mi trabajo se dirigía más a tratar de descubrir la mentalidad de la gente de Brujas en ese periodo. El final del siglo XVIII y el principio del XIX se caracterizaron en nuestra región por una sucesión de regímenes políticos («austriaco», «francés», «holandés»). Mucha gente tuvo experiencias en varios períodos. ¿Cómo pensaba esa gente, cómo se las arreglaban, cómo lidiaban con todos esos regímenes diferentes? ¿Cómo se relacionaba la nobleza, los empresarios, los funcionarios públicos, etc. con todos estos cambios? Políticamente eso es muy interesante.

— *¿Elegiste tú mismo el tema de tu trabajo de fin de máster?*

Fue una continuación del trabajo de otros ayudantes del profesor Jan Dhondt. Todos eran estudios de mentalidades: sobre el período austriaco, el período francés y el período holandés. Dio lugar a mis primeras publicaciones.¹⁰ Me gustó mucho estudiar este período, porque puedes ver cómo la gente sobrevive. Y a veces cuán flexible ha de ser la gente para sobrevivir. Y esto pasó también en la Primera Guerra Mundial y en la Segunda.

Había un estudiante muy bueno, un año antes que yo. Su nombre es Helmut Gaus. Acabó siendo catedrático en la Universidad de Gante, especialista en historia de las mentalidades. El vinculó la historia cotidiana con los ciclos de Kondratieff.¹¹ ¿Es cierto que la gente reacciona de manera más conservadora en épocas de crisis económica? Así que él

¹⁰ Frank Simon, Yvan Van den Berghe y Philippe Veranneman, «Een politiek publicist in de Revolutietijd, Brugge 1790-1815», *Biekorf* 67 (1966): 134-141; Frank Simon, *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden* (Leuven: Nauwelaerts, 1968).

¹¹ Nikolai Kondratieff, *The long wave cycle* (New York: Richardson & Snyder, 1984) (traducido del ruso).

siempre intentó encontrar un vínculo entre los ciclos de Kondratieff y las mentalidades.¹²

Lo que pasa en la cabeza de una persona sólo lo puedes saber si estás hablando con esa gente. En las fuentes escritas es más difícil. Aunque es también posible, en las revistas del magisterio, por ejemplo; sin embargo, es por lo que yo estaba interesado en la historia oral; para estudiar las realidades educativas cotidianas. Me ocupé ya de esto hace mucho tiempo. Pero explotó a finales de los ochenta y mediados de los noventa cuando Marc Depaepe y yo escribimos un artículo —el primer artículo internacional que escribimos juntos— con el título «¿Hay algún espacio para la historia de la “Educación” en la “Historia de la Educación”?».¹³ Es un artículo muy corto, pero todo el mundo se refiere a él porque fue el principio de otros muchos artículos. En este artículo también mencionábamos el concepto contenedor de «pedagogización», derivado del alemán «Pädagogisierung», que, especialmente por instigación de Marc, ha sido acuñado como «educacionalización».¹⁴

EL SOLDADO QUE ESCRIBÍA HISTORIA

Después de acabar mi trabajo de fin de máster en 1965 tuve que ir a la mili durante un año. Fui jugador en el equipo militar internacional de fútbol. Así que viajé de nuevo. Tuve que jugar contra Holanda, Inglaterra, Luxemburgo y Turquía. En 1967 ganamos la Copa Kentish. Tenía muchas vacaciones porque necesitaba «descansar entre partidos», lo cual era un poco enojoso para los otros soldados.

En el ejército había un servicio cultural. Proyectábamos películas para los soldados. Tuve una formación especial en el servicio de una semana en Bruselas. Me enseñaron cómo funcionaban los proyectores. Y entonces pasábamos las películas a los soldados, pero la mayoría del tiempo

¹² Helmut Gaus, *Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Wellen der Konjunktur für die Trendbestimmung von Morgen* (Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001).

¹³ Marc Depaepe y Frank Simon, «Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools», *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 9-16.

¹⁴ Ver: Marc Depaepe, *Between educationalization and appropriation. Selected writings on the history of modern educational systems* (Leuven: Leuven University Press, 2012); Marc Depaepe y Frank Simon, «Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación», *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 101-130.

estas películas de 35mm se rompían. Y entonces tenías que pegarlas sobre la marcha con 100 soldados esperando (*risas*). Pero tenía un coronel muy bueno. Me dijo que escribiera la historia del cuartel. ¿Que qué hice durante el servicio militar? ¡Escribí historia! Y la publiqué.¹⁵

Así que de nuevo tuve que viajar, porque los archivos estaban en el museo militar de Bruselas. Me pude quedar allí. A esas alturas ya tenía mucha experiencia trabajando con documentos en archivos. Puedes tener olfato para los archivos cuando estás en un archivo, pero, por supuesto, tienes ese olfato porque has estado consultando tantos documentos. *¡Y el momento más gozoso que puedes tener como historiador es encontrar algo que no buscabas!* Y a la larga te especializas en encontrar cosas que no buscabas. Este es tu sentimiento y tu goce como historiador. Puedes argumentar que ese hallazgo ha sido una coincidencia. No lo es. Es porque tienes toda esa experiencia en los archivos. Visitar archivos te abre un completo nuevo mundo. Y es por lo que lo haces, y por lo que sigues haciéndolo y por lo que nunca dejas de hacerlo.

ENSEÑAR HISTORIA Y VENDER FÁRMACOS

Entonces trabajé tres meses en el Centro de Historia Contemporánea de la Universidad de Gante. Hice una bibliografía extensa de la prensa de la provincia del Oeste de Flandes. Muy útil, pero muchas veces aburrido. También trabajé tres meses en un departamento de Historia del Arte: catalogando la biblioteca. Incluso cobré durante tres meses del Fondo Nacional de Investigación Científica. Gané aproximadamente 10.000 francos belgas al mes. Y durante un mes trabajé como profesor de Historia en el instituto de Geraardsbergen. Esa fue mi primera experiencia como profesor.

— *Recuerdas tu primer día como profesor?*

No. Lo único que recuerdo es que tenía que ir en tren. Era una hora y veinte minutos. El tren paraba en todas partes, en cada pequeño pueblo. Entonces entendí por qué me habían mandado allí. Porque probablemente no pudieron encontrar a otro (*risas*). Eso es lo único que recuerdo como «profesor en su primer día». Era un sustituto, sustituía a un profesor de Historia.

¹⁵ Frank Simon, «Geschiedenis der kazernes Knapen en Rademakers te Brugge», *De Gidsenkring* 5 (1967), 1-24.

También recuerdo que como profesor principiante tenía que trabajar muy, muy duro. Preparar las clases, que no es tan simple como la gente pudiera pensar. Y tenía 21 horas de clase en tres días. Para un profesor mayor y experimentado está bien, pero para un profesor joven..., es un drama. Pero bueno, los alumnos me admiraron cuando se enteraron de que era futbolista, no porque fuera un profesor bueno o malo. De eso me acuerdo.

Y entonces me encaminé en una dirección completamente diferente. Para un historiador era difícil encontrar un empleo decente en tu disciplina. Durante cuatro años ejercí la profesión de representante médico de una compañía farmacéutica. Era un mundo completamente distinto. Era interesante, pero después de un tiempo era un poco aburrido. Sólo tenía que hacer publicidad de fármacos. Visitar a médicos y doctores; un trabajo rutinario de verdad. Tenía una ventaja: podía leer historia en la sala de espera. Pero hice un buen negocio: ganaba cuatro veces más que en el Fondo Nacional. Ganaba 40.000 francos belgas. Seguramente no soy un vendedor, pero me iba muy bien. Sin embargo, el día en que pude promocionar en la compañía dije: «No, lo dejo». Mis cifras de ventas eran muy buenas, ¡pero era porque era jugador de fútbol! Todos los doctores sabían que era futbolista, así que hablábamos de fútbol, no de los medicamentos que estaba vendiendo. No obstante, aprendí mucho de metodología, placebos, fisiología, electro-cardiogramas, etc. Estaba bien estar fuera de la universidad, vivir en otro mundo, pero fueron cuatro años perdidos para mi carrera. Y la universidad es un mundo fantástico.

EL PROFESOR AYUDANTE UNIVERSITARIO Y MAURITS DE VROEDE

Lo dejé en 1971 y volví a la universidad. Iba a tener una entrevista con el profesor Maurits de Vroede (1922-2002), un historiador de la Universidad Católica de Lovaina. Pero antes de verle, fui al lavabo de hombres. Había un hombre allí y le pregunté: «¿Sabe dónde está el despacho de De Vroede?». Y él dijo: «Sí, lo sé, sígame». Y entonces los dos entramos en el despacho de De Vroede. ¡El hombre del lavabo era el propio De Vroede! Así que mi primer encuentro con De Vroede fue en el lavabo de hombres. Esas cosas no las olvidas nunca.

Esto era típico de De Vroede. Era muy severo, pero tenía su sentido del humor. Una vez, estaba empezando un texto con la biografía de un profesor. «Esto no es historia», dijo De Vroede. Una discusión completa. Siempre tenías que pelear con De Vroede. Necesitaba un enemigo. Pero al final acababa estando de acuerdo contigo. A veces insultaba a la gente, pero Marc Depaepe y yo podíamos hacer de todo con él.

[Ambos] estuvimos trabajando en el proyecto de catalogar y caracterizar las revistas educativas belgas (1817-1940). Era un proyecto coordinado entre las universidades de Gante y Lovaina. Era un proyecto diseñado por De Vroede desde Lovaina, pero la parte financiera venía del profesor Karel de Clerck desde Gante.¹⁶ De Clerck estaba ligado al partido socialista y podía conseguir financiación fácilmente cuando los socialistas formaban parte del gobierno. En 1973 me convertí en ayudante de otro profesor de Gante, Robert Plancke (1911-1993). Con Plancke no tenías que hacer trabajo científico, sólo ayudar con los índices bibliográficos de *Paedagogica Historica* [la revista internacional de historia de la educación que comenzó a publicarse en Gante en 1961]. Plancke era una persona muy estricta: tenías que trabajar de nueve a cinco. Pero gracias a De Clerck, un hinchado de mi club de fútbol, el Círculo de Brujas, podía irme antes porque tenía que entrenar para los partidos. [...]

Yo no era pedagogo, era historiador, así que tuve que estudiar también didáctica y algunas otras asignaturas de educación. Pero mi mayor fuente de inspiración fueron esas revistas educativas. ¡Lo que puedes leer en esas revistas es fantástico! Es el mundo educativo al completo. Y era también útil para la historia oral con la que experimenté tras acabar mi tesis doctoral. Porque todos esos maestros que entrevisté ya habían leído esas revistas antes de mi llegada. Y entonces a veces oyendo a los entrevistados me daba cuenta de no eres *tú* hablando, es la *revista educativa* la que habla.

DEL FÚTBOL A LOS SINDICATOS DE MAESTROS

Combiné mi tesis doctoral sobre los sindicatos de maestros con las tareas que tenía que cumplir con respecto a las revistas educativas. Obvia-

¹⁶ Frank Simon fue el editor del *liber amicorum* en honor de De Clerck. Ver: Frank Simon (ed.), *Liber amicorum Karel De Clerck* (Gent: CSHP, 2000).

mente, recogí los datos sobre los sindicatos en las revistas. Hice muchas fotocopias. Así que ya tenía mucho material para mi tesis doctoral, pero no tenía tiempo para trabajar en ella porque jugaba al fútbol. Cuando dejé el fútbol en 1975 me centré en mi tesis. La estuve escribiendo entre 1975 y 1979.

Mi director fue el profesor Romain Van Eenoo, un historiador de la Universidad de Gante. De Vroede y De Clerck estuvieron en el tribunal. En aquel tiempo tenías que defender tu tesis doctoral en el mismo campo de estudio que tu trabajo de fin de máster. Así que tuve que hacer mi doctorado en historia. No podía ser en educación. El profesor Han Leune de la Universidad Erasmus de Rotterdam, un sociólogo de la educación, me fue de gran ayuda en mi tesis. Hablé con él y usé su marco teórico. Leune leyó su tesis sobre los sindicatos de maestros en 1976. Hubo una generación de historiadores de la educación que hicieron sus tesis doctorales sobre los sindicatos de maestros: Martin Lawn, Wayne Urban, Harry Smaller.

Tuve que acortar mi tesis doctoral. El período que estaba estudiando empezaba en 1857, pero en lugar de acabar en 1914 me paré en 1895. A causa de recortes financieros en la Universidad de Gante en 1979 solo podía contratarse a unos pocos ayudantes. Así que tuve que firmar un contrato con el profesor De Clerck comprometiéndome a acabar mi tesis al final del año. Y entonces, escribí, escribí, escribí. Pero fue bien. Y pude promocionar. Sólo podían contratarse 18 ayudantes y fui uno de ellos. Publiqué mi tesis cuatro años más tarde, en 1983.

VIDA COTIDIANA Y LIBROS DE TEXTO

En la segunda mitad de los setenta conocí a Marc Depaepe.¹⁷ De Vroede lo implicó en la última fase del proyecto sobre las revistas educativas.¹⁸ Marc investigaba sobre la organización del aula, por lo que su campo de interés era también la realidad educativa cotidiana. Cuando trabajaba con Helmut Gaus, Bie de Graeve y Antonia Verbruggen-Aelterman,

¹⁷ Véase: Simonetta Polenghi y Gianfranco Bandini, «Interview with Marc Depaepe», *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 445-453.

¹⁸ Maurits De Vroede et al., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel IV. De periodieken 1914-1940*, 2 vols. (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1987).

impartí formación permanente para el profesorado de historia. Nuestro tema era la vida cotidiana de los obreros.¹⁹ También entrevistamos a muchos obreros textiles en Gante. Buscábamos la vida cotidiana. Leímos la obra de Michel de Certeau sobre la práctica de la vida cotidiana.²⁰ Preguntábamos a los profesores una batería de cientos de cuestiones: educación en el hogar, en la escuela, tiene coche, bicicleta, etc. Vida cotidiana. Así Marc y yo pudimos conectar fácilmente. Tras haber publicado algunos artículos con De Vroede, escribimos nuestro primer artículo juntos en holandés en 1993 y el primer artículo internacional en 1995.



Imagen 6. Marc Depaepe y Frank Simon en Rio de Janeiro, Brasil, 17 de noviembre de 2009
(Fotografía de S. Braster)

Los inspectores escolares también estaban implicados en esta formación permanente del profesorado. Al principio estos inspectores prohibieron a los profesores trabajar con historia oral. «¡La historia oral no era historia!», esgrimían. Para esta generación de inspectores, desde lue-

¹⁹ Helmut Gaus, Bie de Graeve, Frank Simon y Antonia Verbruggen-Aelterman, *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en toepassing in het secundair onderwijs* (Gent: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, 1983).

²⁰ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien* (Paris: Union Générale d'Éditions, 1980).

go. ¿Por qué? Porque muchos inspectores eran autores de libros de texto y no había historia oral en estos manuales. En Bélgica tenemos muchos libros de texto. En el siglo XIX cada pueblo tenía su propio libro de texto y su propia editorial para publicarlo. Los inspectores escolares hacían dinero escribiendo manuales. Es una tradición en Bélgica. Podías sacar buenos ingresos de un manual. Claro que los inspectores no presionaban abiertamente al profesorado para usar esos libros, pero, por supuesto, el profesorado los usaba. Mi profesor de historia, Constant Martony, que escribió también manuales, siempre chocó con los inspectores, algo perfectamente comprensible porque él nunca fue inspector.

MARC DEPAEPE Y LA CAJA NEGRA

Mi primer congreso ISCHE fue en Sèvres en 1981. El primer congreso ISCHE había sido en Lovaina en 1979, pero yo no estuve. Estaba ocupado escribiendo mi tesis. Me enteré después de que el congreso se había celebrado. En Sèvres compartí habitación con Marc Depaepe. Eran habitaciones de la universidad. [...]

— *En los setenta trabajabas en los sindicatos de maestros. ¿Cómo te pasaste a la caja negra de la escolarización?*

Marc y yo escribimos sobre la caja negra en el artículo ya citado «¿Hay algún espacio para la historia de la “Educación” en la “Historia de la Educación”?» y con ello realmente enmarcamos un poco nuestras carreras.²¹ Siempre hemos trabajado juntos. Y probablemente en cada artículo estábamos atentos a las revistas educativas. También en el libro *Order in progress*,²² con Marc como autor principal, que presentamos por primera vez en Buenos Aires. Fue publicado en el anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.²³

²¹ Marc Depaepe y Frank Simon, «*Qui ascendit cum labore, descendit cum honore*. Sobre el trabajo con las fuentes. Consideraciones desde el taller sobre la historia de la educación», en *Poder, fé y pedagogía: Historia de maestras mexicanas y belgas*, eds. Federico Lazarín Miranda, Luz Elena Galván Lafarga y Frank Simon (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014), 27-54.

²² Marc Depaepe, Kristof Dams, Maurits De Vroede, Betty Eggermont, Hilde Lauwers, Frank Simon, Roland Vandenberghe & Jef Verhoeven, *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools. Belgium 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000).

²³ Marc Depaepe y Frank Simon, «Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1870-1970)», *Historia de la educación. Anuario 2000/2001* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001), 41-71.

Y está también el vínculo con España. Conocimos a Agustín Escolano; y a Antonio Viñao, que es realmente un historiador maravilloso. Tuvimos contacto con Antonio, porque trabajábamos en el mismo tema, la caja negra de la escolarización. [...] Estábamos influidos por Clifford Geertz (1926-2006), el antropólogo cultural americano. Fue muy fructífero para nosotros trabajar con los españoles, los iberoamericanos y los portugueses. António Nóvoa por ejemplo. Así profundizamos más en la vertiente antropológica de la educación. Es algo que aprendimos de Iberoamérica: historia y antropología van muy bien juntas.

Mi conexión con Marc todavía funciona químicamente. Filosóficamente podemos estar en diferentes bandos, pero no hay problema. Somos muy complementarios. Desde su trasfondo católico él puede ver cosas en las fuentes y ciertamente en las revistas de educación que yo no puedo ver. Pero, por otro lado, si hay relaciones con el librepensamiento, entonces funcionamos en sentido contrario, tienes que ver las redes. [...] *Toda tu vida está detrás de la interpretación de una fuente.*

Entre 1981 y 2004 trabajé también a tiempo parcial en la Universidad Libre de Bruselas, una institución de librepensadores. Tenías que suscribir las ideas de Henri Poincaré (1854-1912) sobre no creer en dogmas.²⁴ Cuando te contrataban en el Universidad Libre de Bruselas tenías que estar de acuerdo con las afirmaciones de Poincaré. Hoy en día las divisiones ideológicas ya no son tan agudas. [...] Recuerdo que el profesor Marcel Nauwelaerts (1908-1983) me pidió ser ayudante en la Universidad Católica de Lovaina. Yo dije: «No, me es imposible. No puedo tener un trabajo en una Universidad católica. Es imposible». [...]

Esto también funciona al cien por cien con Marc, porque desde el principio tuvimos una agenda abierta. Yo sé en qué está trabajando él, y él sabe en qué estoy trabajando yo. Somos muy buenos amigos en la profesión. Muchos colegas no tienen una agenda abierta. A veces entre colegas resulta muy difícil. En alguna gente confías, en otra no puedes confiar.

²⁴ En 1909 Henri Poincaré escribió: «El pensamiento no debe someterse nunca ni a un dogma, ni a un partido, ni a una pasión, ni a un interés, ni a una idea preconcebida, ni a ninguna otra cosa, excepto a los hechos mismos, porque para él someterse a cualquier otra cosa sería el final de su existencia». Citado en: Marc Noppen, «I will never submit myself», <http://vubtoday.be/en/content/i-will-never-submit-myself> (consultado 30-3-2018).

Marc se levanta las 5 o las 6 de la mañana, y yo trabajo por la noche. Hemos escrito muchos artículos en habitaciones de hotel estando en congresos. Él podía escribir por el día y yo por la noche. Somos muy complementarios. Son pequeñas cosas, pero para crear un artículo es muy importante: el ciclo sigue y sigue.

Con Marc siempre ha sido perfecto. Y estamos muy contentos de tener buenos colaboradores. Angelo Van Gorp por ejemplo, que escribió una tesis doctoral sobre Decroly.²⁵ Y de nuevo tuvimos que entrar en el aula, pues de otra forma es imposible entender a Decroly. Muchas de las ideas de Decroly eran probablemente ideas sobre la educación de sus maestras colaboradoras. Y esto nos lleva ahora al tema de las maestras. Es un buen tema, está creciendo, está floreciendo.

NUEVAS DIRECCIONES EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

— *¿En todos los años que llevas en historia de la educación, que crees que ha cambiado?*

Cuando empecé era historia de las ideas. Empecé con el profesor Plancke. Cuando teníamos nuestros seminarios yo enseñaba a Herbert Spencer y otros ayudantes a Jean-Jacques Rousseau, John Locke, etc. Ya sabéis, la galería completa de filósofos. Era igual en Educación Comparada. «Tú haces Bélgica, yo hago Francia», y así. Plancke era un filólogo clásico, así que cuando llegué al seminario no había ningún historiador. Una persona estaba especializada en Inglés, una en Francés, una en Ruso, una en Español y Portugués. Para mí, viniendo de historia, era una construcción extraña. Y tenías también a Jacques Souvage (1932-2007), quién era de verdad un genio en lenguas y estaba implicado en la publicación de *Paedagogica Historica*. Así que todos los filósofos eran interpretados desde un punto de vista más lingüístico y más filosófico. No era mi hábitat, porque yo venía de la historia contemporánea y social. El profesor De Vroede de Lovaina era más un historiador institucional y eso chocaba también un poco con Gante. El profesor Dhondt de Gante era más un historiador social. Así que mi nido era más la historia social y no la historia de las ideas.

²⁵ Angelo Van Gorp, *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)* (Leuven/Voorburg: Acco, 2005).

Esta era la ventaja de trabajar con el profesor De Clerck: podías hacer lo que quisieras. Así que Marc y yo, y De Vroede, pudimos cambiar la historia de la educación en Bélgica, orientándola un poco más en la dirección de las realidades educativas, las historias orales y similares. Las historias orales venían de los sociólogos, y ciertamente de Manuela du Bois-Reymond, una socióloga de Alemania que trabajaba en la Universidad de Leiden en los Países Bajos. También estábamos influidos por Maurice Halbwachs (1877-1945), que escribió sobre la memoria colectiva.²⁶ Y desde luego por De Certeau sobre la vida cotidiana. Y luego tenías toda la perspectiva foucaultiana. Marc y yo, sin embargo, no somos foucaultianos. Pero lo usamos. Es casi imposible no usarlo. Y está Thomas Popkewitz con la historia del presente,²⁷ y luego esa nueva historia cultural.²⁸ Marc y yo nos podemos encontrar el uno al otro en estos temas, pero sin embargo no se nos puede poner una etiqueta. Hacemos una mezcla.

Entonces en 1995 conocí a Ian Grosvenor. Había un *call for papers* de la Universidad de Birmingham sobre la realidad educativa visual y cotidiana. Yo estuve allí.²⁹ Y debo decir que la influencia de Ian ha sido considerable: enfatizar lo visual, usar e interpretar fotografías y películas,³⁰ mirar más a las cosas materiales.³¹ Tuvimos un proyecto Sócrates con Christine Mayer (Universidad de Hamburgo), Carmen Sanchidrián (Universidad de Málaga), Mineke van Essen (Universidad de Groninga) y Cathy Burke (Universidad de Cambridge), quien también tiene una manera muy interesante de pensar. Y ahora están las nuevas perspectivas en historia de la educación más centradas en los sentidos, los afectos y las emociones. Tenemos eso cada vez más.

²⁶ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective (ouvrage posthume publié par Jeanne Alexandre née Halbwachs)*. (Paris: Presses Universitaires de France, 1950).

²⁷ Thomas Popkewitz, «Curriculum history, schooling and the history of the present», *History of Education* 40, no. 1 (2011): 1-19.

²⁸ Sol Cohen, *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education* (New York: Peter Lang, 1999).

²⁹ Kristof Dams, Marc Depaepe y Frank Simon, «Sneaking into school: Classroom history at work», in *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, eds. Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999), 13-46.

³⁰ Por ejemplo: Karl Catteeuw, Kristof Dams, Marc Depaepe y Frank Simon, «Filming the black box. Primary schools on film in Belgium, 1880-1960: A first assessment of unused sources», in *Visual History. Images of Education*, eds. Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim (Oxford: Peter Lang, 2005), 201-231.

³¹ Por ejemplo: Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon y Marc Depaepe, «The school desk: From concept to object», *History of Education* 40, no.1 (2011): 97-117.

Hay también una mayor atención a lo digital. Tendremos una historia, historia de la educación, diferente. Podemos volver de nuevo a la historia de larga duración, cumplir, por así decirlo, los objetivos de *Annales*. El profesor Dhondt de Gante era experto en los *Annales*. Así, con la tecnología que ahora tenemos puede reconsiderarse la historia de larga duración. Creo que esta es una vía para los más jóvenes. Por ejemplo, si todas las revistas educativas se digitalizasen, espero que toda esa gente joven relea todo lo que hemos escrito, y que ellos, quizás usando las mismas hipótesis, usen esas fuentes para estudiar el largo plazo. Y posiblemente enlazar la educación con los ciclos de Kondratieff, las oscilaciones a largo plazo en economía.

SACAR LECCIONES DE LA HISTORIA

Sólo conozco a un colega en historia de la educación que trabaje con los ciclos de Kondratieff. Se trata de Vincent Carpentier, del grupo de Richard Aldrich (1937-2014) en el London Institute of Education. Richard tenía olfato para estas cosas. También conectó la historia de la educación con la neurociencia.³²

Filosóficamente yo estaba muy cerca de él: ambos estábamos en el mismo bando. Discutíamos sobre el trabajo del biólogo evolucionista Richard Dawkins, y así sucesivamente. La única cosa en la que nunca estuvimos de acuerdo fue que Richard siempre quería sacar lecciones de la historia.

Por otro lado, y ahora estoy hablando de la época en que enseñaba historia, la gente joven demanda lecciones de la historia. Es tan difícil decirles que no hay lecciones. Es imposible. Claro que puedes ver algunas similitudes en el tiempo. Richard estaba en el lado de la política, y es bueno que en el debate público la gente pida lecciones de la historia. Pero no. Hay un dicho clásico [Aldous Huxley]: «*la única lección que aprender de la historia es que no hay lecciones que aprender de la historia*».

³² Richard Aldrich, «Neuroscience, education and the evolution of the human brain», *History of Education* 42, no. 3 (2013): 396-410.



Imagen 7. Presidentes de ISCHE. De izquierda a derecha, Marc Depaepe, Jeroen Dekker, Frank Simon, Wayne Urban y Richard Aldrich

Hay una conferencia interesante de Patrick Boucheron, un historiador que ha sido aceptado en el College de France en París en 2015. Dio una conferencia inaugural con el título *Ce que peut l'histoire*.³³ Dice que ahora el tiempo va tan rápido, la gente está tan ocupada, que qué va hacer un historiador en esta época. Si el tiempo va muy deprisa, entonces el pasado se expande y el futuro se encoje. Solo tenemos tiempo para el hoy. Y dice que para la historia esto no es nada bueno. La gente también consume tiempo y consume rápidamente historia. Así que, ¿qué haces como historiador? Puedes decir que sólo haces tu trabajo como historiador. Sólo puedes hacer historia cuando hay realmente historia, no demasiado cerca pues. Solo puedes hacer historia cuando hay alguna distancia del presente. Pero también puedes hacer historia de otra manera. Más orientada a problemas y entonces entras de verdad en el día presente. Pero Patrick Boucheron dice: «tómame un

³³ Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire*, <http://books.openedition.org/cdf/4507> (accessed 30-3-2018).

descanso, sal de ese tiempo que va demasiado rápido, pero toma una posición de compromiso crítico».³⁴

Creo que eso es lo que a Marc Depaepe y a mí nos gusta de la historia: tener un compromiso crítico. Pero eso no es lo mismo que sacar lecciones de la historia. Tiene más que ver con la (auto) reflexividad y eso.

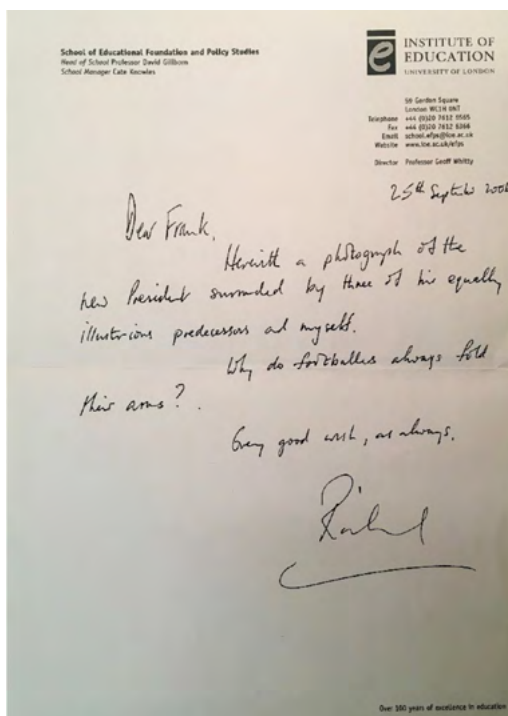


Imagen 8. Carta de Richard Aldrich a Frank Simon, 25 de septiembre de 2006

EL FUTURO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Estoy muy entusiasmado con la historia de la educación. No institucionalmente. Institucionalmente, la historia de la educación es una víctima. Nos encapsularán con otras disciplinas. Quizás España es un poco la excepción, pero no sé por cuánto tiempo. Pero estoy ciertamente entu-

³⁴ Frank Simon, «Afterword: inexhaustible cultural learning», *Paedagogica Historica* 53, no. 3 (2017): 342-346.

siasmado en lo que respecta a la investigación. Tendremos cada vez más investigación en historia de la educación, porque dentro del campo de la historia cultural más historiadores se ocupan ahora de la historia de la educación. Normalmente a los historiadores no les gusta la historia de la educación. No la ven. Piensan que está hecha por gente de un nivel científico menor. Esta es la reputación que tiene la educación todavía [...]

¿Sabéis cuántos giros hemos tenido en los últimos 20 años? ¡Es increíble! Biográfico, emocional, material... Todos estos giros son una locura. Ahora tenemos el giro animal. Vincular la educación con los animales es muy popular en este momento.

Pero, por otro lado, esto muestra lo mucho que está pasando dentro de la historia cultural, y también dentro de la teoría de la historia y de la historia de las ciencias. Así que creo que la historia de la educación florecerá y que tendremos gente joven investigando en historia de la educación. En un nivel diferente del que lo hicimos nosotros. Probablemente no serán profesores ayudantes de historia de la educación, sino otra cosa. Pero tenemos que hacer que nunca olviden la historia.

Esto también se aplica para la formación del profesorado: los profesores deberían ser conscientes de que cuando dan un paso dentro del colegio, cuando van al despacho del director, cuando entran en el aula, cuando enseñan a los alumnos, todo ello es siempre histórico. Tienen que ser conscientes de que trabajan en un hábitat histórico tan rico. Pero muchos profesores no son conscientes de eso. Es simplemente su trabajo diario. Es muy importante que los centros de formación de profesorado enseñen a sus estudiantes a tener este reflejo histórico. Lo tenemos como historiadores de la educación, pero debemos lograr que todo el mundo lo tenga.³⁵

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y ARTE

La historia para mí es también literatura y visitar exposiciones. Por ejemplo, el libro *El Perfume* de Patrick Süskind, o las novelas de Patrick

³⁵ Karel Van Nieuwenhuysse, Frank Simon y Marc Depaepe, «The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015): 57-69.

Modiano, el escritor de los recuerdos transformados.³⁶ Tiene una influencia increíble. Lees el libro, te lo apropias y él transforma tu visión de la historia. [...]

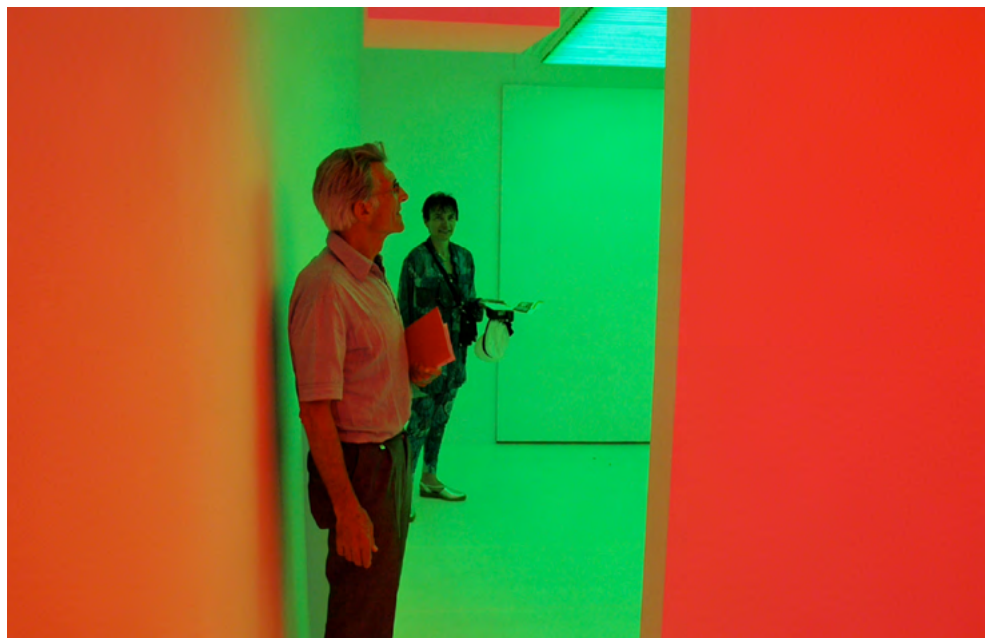


Imagen 9. Museo de Arte Abstracto, Cuenca, España, 30 de julio de 2009
(Fotografía de S. Braster)

Fui a una exposición en Mons (Bélgica), la capital cultural de Europa en el año 2015. Allí vi la obra de Christian Boltanski, un artista conceptual francés. En una exposición ponía cajas contra el muro. Cada caja es un minero. Y entonces ves la vida diaria de los mineros entrando en la mina. Todos sus abrigo están en un colgador, balanceándose. Y al final ves un enorme montón de abrigo negros. Y aquí él hace la conexión entre toda la gente que fue asesinada por los nazis. Y entonces piensas: este artista nos adentra más en la historia de lo que un historiador puede hacer. Richard Aldrich probablemente diría: «Esta es una lección aprendida de la historia» (*risas*). Pero no, es tan creativo. Para nosotros los historiadores es

³⁶ Patrick Süskind, *Das Parfum; Die Geschichte eines Mörders* (Zurich: Diogenes Verlag, 1985); Patrick Modiano, *Romans* (Paris: Gallimard 2013).

imposible de hacer. Pero estos artistas pueden hacerlo, y les gusta hacerlo, y quizás también nos tendría que gustar a nosotros hacerlo. Pero no lo conseguiríamos. Y si lo lográsemos, ya no seríamos historiadores.

KONDRATIEFF Y DECROLY

— *¿Cuál es el artículo que querrías escribir en el futuro?*

Me gustaría vincular la educación con los ciclos de Kondratieff,³⁷ porque pienso que no funcionan en el ámbito educativo. No creo en que a una etapa de desarrollo económico siga un crecimiento de la nueva educación [o educación progresista], y que, si la economía va hacia abajo, entonces la educación se haga más conservadora.

Mi colega Helmut Gaus ha combinado la moda con los ciclos de Kondratieff.³⁸ Ha analizado las revistas de moda. Por ejemplo, miró los vestidos, largos y cortos, y los colores, rojo y negro. Ahora pueden hacerse tantas cosas con las revistas digitalizadas. Así que para la educación podríamos hacer eso también. Mi hipótesis es que, en el nivel logístico, puede haber alguna conexión entre la educación y los ciclos de Kondratieff. Pero lo que pasa dentro del aula, la relación entre el maestro y el alumno, los paradigmas educativos... Realmente no sé si habría una conexión. Pero me gustaría hacer este tipo de investigación. También tengo en el tintero la biografía de Ovide Decroly, Mientras tanto Sylvain Wagnon está escribiendo sobre Decroly.³⁹ Tú has escrito sobre Decroly.⁴⁰ Y

³⁷ El economista sociético Kondratieff argumentó en torno a 1925 que la moderna economía mundial había fluctuado en ondas o ciclos largos, cuya duración oscilaba entre cuarenta y sesenta años, durante los cuales se alternaban periodos de alto crecimiento económico y etapas de crecimiento más lento. Ver: Leonid E. Grinin, Tessaleno C. Devezas & Andrey V. Korotayev (eds.), *Kondratieff Waves. Dimensions and Prospect, at the Dawn of the 21st Century* (Volgograd: Uchitel, 2012); Leonid E. Grinin & Andrey V. Korotayev (eds.), *Evolution. Development within Big History, Evolutionary and World-System Paradigms* (Volgograd: Uchitel, 2013) y Leonid E. Grinin, Tessaleno C. Devezas & Andrey V. Korotayev (eds.), *Kondratieff Waves. Juglar-Kuznets-Kondratieff. Yearbook* (Volgograd: Uchitel, 2014).

³⁸ Helmut Gaus e.a., *Mensen en mode. De relatie tussen kleding en conjunktuur* (Leuven-Apeldoorn: Garant, 1992). Para profundizar en las contribuciones científicas de Helmut Gaus, ver Rik Coolsaet & Herwig Reynaert (eds.), *Kameraden en andere liberalen! Liber Amicorum Helmut Gaus* (Gent: Academia Press, 2007).

³⁹ Sylvain Wagnon, *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle: 1871-1932* (Bruxelles: Peter Lang, 2013).

⁴⁰ María del Mar del Pozo Andrés, «Desde L'Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936)», *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007), 143-166.

ahora tenemos también artículos sobre Decroly escritos con Alessandra Arce Hai, una psicóloga brasileña.⁴¹ Fui con ella a la escuela de Decroly [L'Ermitage en Bruselas] y estaba encantada. Quizás saquemos un libro en portugués sobre Decroly. Ella está reuniendo todo. Es bueno para nosotros que ahora más gente escriba sobre Decroly.



Image 10. MUPEGA, Santiago de Compostela, España, 22 de julio de 2009
(Fotografía de S. Braster)

Y escribir una biografía es fantástico. No hay metodología, así que puedes hacer lo que quieras (*risas*). Le chocará a alguna gente, porque no pueden entender que no haya metodología. Pero una biografía es tan

⁴¹ Alessandra Arce Hai, Frank Simon y Marc Depaepe, «Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers», *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015): 744-767; Alessandra Arce Hai, Frank Simon y Marc Depaepe, «From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation», *History of Education* 45, no. 6 (2016): 794-812.

interesante. Necesitas tener un buen ojo para lo personal, para las pequeñas cosas, de otra forma es imposible escribir tu historia. Pero Decroly está en el tintero. Veremos...

EL PROFESOR Y SUS ESTUDIANTES

— *¿Cómo era la relación con tus estudiantes?*

En primer lugar, estás impartiendo una asignatura que a la mayoría de ellos no les gusta. No estás tratando con historiadores, sino con futuros educadores, pedagogos, y así sucesivamente. Les gusta hacer cosas y no les gusta demasiado la reflexión. Bueno, a la mayoría, estoy generalizando. Así que tienes que manejarlo de una manera tal que se centren un poco en la historia. Espero haber tenido éxito usando imágenes en mis clases. La forma de llegar a un estudiante es a través de una imagen. Se trata de enseñarles a mirar las fotografías de una manera diferente. Parece una cosa fácil, pero de hecho es muy difícil.

— *¿Cuan cerca de los estudiantes llegaste a estar?*

Mi puerta estuvo abierta en todo momento. Podían venir. Eso no era un problema. Pero impartí mis cursos de formación de profesorado en los años noventa, cuando el número de estudiantes estaba creciendo. Tuve 1.200 estudiantes. Era realmente imposible. E incluso con esas cifras hacía exámenes abiertos de desarrollo (y no pruebas objetivas de respuesta múltiple). No estaban demasiado contentos con ese sistema. Pero yo sí estaba contento porque así podía ver si entendían el contenido o no. Había también entre 250 y 300 pedagogos a los que tenía que dar clase. Eso era muy difícil. Eran cifras demasiado altas. Pero sí podía crear una relación más cercana con los estudiantes que estaban haciendo conmigo el trabajo de fin de máster.

Frederik Herman fue un estudiante de máster mío. Hizo su trabajo de fin de máster en Gante y su tesis doctoral en Lovaina.⁴² Con Frederik tuve una buena relación cuando era estudiante. Antes fue maestro de primaria. Tenía mejores relaciones con estudiantes como Frederik que habían empezado como maestros y luego se decantaban por la historia.

⁴² Frederik Herman, «School culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School» (PhD, Katholieke Universiteit Leuven, 2010).

Tuve muchos trabajadores sociales como estudiantes de máster. A este tipo de estudiantes les gusta discutir. ¡Increíble! Y las preguntas que hacían eran muy fundamentales. Te hacían pensar de nuevo sobre tu propia disciplina. Con estos estudiantes que eran un poco mayores tuve mejores relaciones. Era también porque no hacían exámenes, sino que tenían que escribir ensayos. Entonces podíamos discutir sobre sus tópicos. Durante media hora, durante tres cuartos de hora, durante una hora. Y entonces tú mismo aprendes mucho. Esto es fundamental, no eres sólo el profesor. También eres el alumno y el estudiante es el profesor. Creo que esto es la base. *Cuando tú mismo no eres un alumno o un estudiante, entonces es difícil ser un buen profesor.* Puedes aprender muchas cosas de los estudiantes.



Imagen 11. Curso de verano, Foz, España, 23 de julio de 2009
(fotografía de S. Braster)

Si no mantienes esta actitud, no empieces como profesor. Con los estudiantes mayores es más fácil tener esta actitud. Y si sienten que tú

tienes esta actitud, entonces te cuentan todas sus experiencias. Como maestro de primaria, como trabajador en la calle. Entonces aparece su personalidad al completo. Y entonces confían en ti y eso es bueno. Pero primero de todo, tienes que tener esa actitud. De otra forma es imposible.

EL HOMBRE QUE PUEDE GUARDAR UN SECRETO

— *Esta es una pregunta un poco difícil. ¿Cómo te gustaría ser recordado?*

No lo sé. Es tan difícil, porque siempre piensas en lo que otra persona piensa de ti. De hecho, haces eso durante toda tu vida. Siempre tienes eso en mente.

No sé si tengo un ego fuerte o algo similar, pero en mis relaciones con otra gente pienso que tienen la impresión de que se sienten cómodos conmigo. Esto es probablemente porque mi posición de partida es modesta. Me gusta más que la gente comparta sus pensamientos conmigo, luego pienso sobre ello y entonces cuando veo a esa persona dos o tres meses después puedo discutir sobre las cosas que dijo dos o tres meses antes.

No creo que imponga mi opinión sobre otras personas. Siempre me ha gustado tener una relación de persona a persona, en un plano de igualdad, y me gustaría ciertamente que la otra persona no sintiera que quiero dominar a nadie. Es la manera en la que me gustaría ser recordado. Que fui muy accesible y que la gente podía contarme todas las cosas que probablemente no podían contarle a nadie más. Estoy muy convencido de que puedo guardarme las cosas para mí mismo, y sólo para mí mismo. Así que la gente puede contarme algunos de sus secretos. Y guardaré esos secretos y nadie más tendrá idea de ellos. *Simplemente porque pueden confiar en mí.* Esto es muy importante en la vida.

Publicaciones

Un listado de publicaciones de Frank Simon desde 1992 puede descargarse de la Universidad de Gante: <https://biblio.ugent.be/person/801000313386?-sort=year.desc&sort=datecreated.desc&limit=10&start=0>

Sus publicaciones pueden encontrarse también en ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Frank_Simon4

Nota metodológica

Este artículo se basa en una entrevista que se realizó el 27 de marzo de 2016 en La Haya por ambos autores. La entrevista fue grabada y transcrita con el programa descargado de <https://transcribe.wreally.com/>. La entrevista duró cerca de tres horas y media. No todas las partes de la entrevista se han usado para este artículo. Los autores han elegido presentar esta entrevista como una conversación personal. La elección de poner texto *en cursiva* fue también tomada por los autores. Frank Simon ha visto el texto antes de su publicación y ha aprobado la fórmula abierta y el uso de lenguaje hablado. Las notas se han añadido para dar una mejor visión de la obra de Frank Simon. ■

Nota sobre los autores

SJAAK BRASTER es profesor titular de Sociología y Metodología de la Investigación en la Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Universidad Erasmus de Rotterdam (Países Bajos). Es profesor emérito de la Universidad de Utrecht, en la que fue catedrático de Historia de la Educación y Política Educativa desde 2003 hasta 2010. Fue también Presidente de la Sección de Política Educativa de la Sociedad Holandesa de Investigación Educativa (VOR). Sus líneas de investigación son sociología de la educación y política educativa; análisis de nuevas fuentes y exploración de nuevas metodologías en Historia de la Educación. Algunos de sus libros son: *De identiteit van het openbaar onderwijs* (Groningen: Wolters-Noordhof, 1996), *De kern van casestudy's* (Assen: van Gorcum, 2000), *De Onderwijsraad en de herziening van het adviesstelsel* (Den Haag: Onderwijsraad, 2004), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (Brussels: Peter Lang, 2011) (con Ian Grosvenor y María del Mar del Pozo Andrés) y *A History of Popular Education: Educating the People of the World* (New York: Routledge, 2013) (con Frank Simon e y Ian Grosvenor). Sus artículos más recientes son: «Choice and competition in education: Do they advance performance, voice and equality?» (con Peter Mascini, en *Public Administration*, 2017), «The Dalton Plan in Spain: re-

ception and appropriation (1920-1939)» (con María del Mar del Pozo Andrés, en *Revista de Educación*, 2017) y «Regional ethnic diversity, school ethnic diversity, and PISA performance across Europe» (con Jaap Dronkers, en Louis Volante (ed.), *The PISA effect on global educational governance*, New York: Routledge, 2017).

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS es catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Alcalá. Es licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario Fin de Carrera, Premio Extraordinario de Doctorado y Mención Honorífica en la modalidad de Tesis Doctorales en los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 1996.

Sus líneas de investigación son: historia de la educación urbana, formación inicial y permanente del profesorado, historia de las innovaciones educativas y de los movimientos de renovación pedagógica, recepción y transferencia de las corrientes educativas internacionales, el papel de la educación en la construcción de identidades nacionales, iconografía y educación, educación y género y cultura escolar. Entre sus publicaciones más recientes se incluyen las siguientes: edición del monográfico «El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)», *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 4 (2013); *Justa Freire o la pasión de educar: Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013) e «Images of the European Child», número monográfico de *History of Education & Children's Literature* XIII, no. 1 (2018) (en colaboración con Bernat Sureda García). Ha sido la coordinadora del Proyecto de I+D MIRADAS (2015-2017), titulado «Renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (2006-2012), Secretaria General de la Sociedad Española de Pedagogía (2000-2006) y Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2005-2013). Desde 2014 es uno de los cuatro editores de *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*.

REFERENCIAS

- ALDRICH, Richard. «Neuroscience, education and the evolution of the human brain». *History of Education* 42, no. 3 (2013): 396-410.
- ARCE HAI, Alessandra, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. «Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers». *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015): 744-767.
- «From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation». *History of Education* 45, no. 6 (2016): 794-812.
- BOUCHERON, Patrick. *Ce que peut l'histoire*, <http://books.openedition.org/cdf/4507> (consultado el 30-3-2018).
- CATTEUW, Karl, Kristof DAMS, Marc DEPAEPE & Frank SIMON. «Filming the black box. Primary schools on film in Belgium, 1880-1960: A first assessment of unused sources». En *Visual History. Images of Education*, editado por Ulrike Mietzner, Kevin Myers & Nick Peim, 201-231. Oxford: Peter Lang, 2005.
- CERTEAU, Michel De. *L'invention du quotidien*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1980.
- COHEN, Sol. *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang, 1999.
- DAMS, Kristof, Marc DEPAEPE & Frank SIMON. «Sneaking into school: Classroom history at work». En *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, editado por Ian Grosvenor, Martin Lawn & Kate Rousmaniere, 13-46. New York: Peter Lang, 1999.
- DEPAEPE, Marc. *Between educationalization and appropriation. Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven: Leuven University Press, 2012.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON. «Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools». *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 9-16.
- «Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria Belga (1870-1970)». En *Historia de la educación. Anuario 2000/2001* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001), 41-71.
- «Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación». *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 101-130.
- «*Qui ascendit cum labore, descendit cum honore*. Sobre el trabajo con las fuentes. Consideraciones desde el taller sobre la historia de la educación». En *Poder, fé y pedagogía: Historia de maestras mexicanas y belgas*, editado por Federico Lazarín Miranda, Luz Elena Galván Lafarga & Frank Simon, 27-54, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.

- DEPAEPE, Marc, Kristof DAMS, Maurits De VROEDE, Betty EGGERMONT, Hilde LAUWERS, Frank SIMON, Roland VANDENBERGHE, & Jef VERHOEVEN. *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools. Belgium 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000).
- GAUS, Helmut e.a. *Mensen en mode. De relatie tussen kleding en conjunktuur*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 1992.
- *Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Wellen der Konjunktur für die Trendbestimmung von Morgen*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001.
- GAUS, Helmut, Bie DE GRAEVE, Frank SIMON & Antonia VERBRUGGEN-AELTERMAN. *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en toepassing in het secundair onderwijs*. Gent: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, 1983.
- GRININ, Leonid E., Tessaleno C. DEVEZAS & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Kondratieff Waves. Dimensions and Prospect, at the Dawn of the 21st Century*. Volgograd: Uchitel, 2012.
- GRININ, Leonid E. & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Evolution. Development within Big History, Evolutionary and World-System Paradigms*. Volgograd: Uchitel, 2013.
- GRININ, Leonid E., Tessaleno C. DEVEZAS & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Kondratieff Waves. Juglar-Kuznets-Kondratieff. Yearbook*. Volgograd: Uchitel, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective (ouvrage posthume publié par Jeanne Alexandre née Halbwachs)*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- HELLINCKX, Bart, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. *The forgotten contribution of the teaching sisters: a historiographical essay on the educational work of Catholic women religious in the 19th and 20th centuries*. Leuven: Leuven University Press, 2009.
- HERMAN, Frederik. *School culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School* (PhD, Katholieke Universiteit Leuven, 2010).
- HERMAN, Frederik, Angelo VAN GORP, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. «The school desk: From concept to object». *History of Education* 40, no. 1 (2011): 97-117.
- KONDRATIEFF, Nikolai. *The long wave cycle*. New York: Richardson & Snyder, 1984.
- MARTONY, Constant & Roger DENORME. *De ontwikkeling van de Westerse cultuur*, 4 vol. Antwerpen: De Sikkel, 1953.
- MODIANO, Patrick. *Romans*. Paris: Gallimard, 2013.
- NIEUWENHUYSE, Karel VAN, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. «The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015): 57-69.
- POLENGHI, Simonetta & Gianfranco BANDINI. «Interview with Marc Depaepe». *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 445-453.

- POPKEWITZ, Thomas. «Curriculum history, schooling and the history of the present». *History of Education* 40, no. 1 (2011): 1-19.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Desde L'Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936)». *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007): 143-166.
- SIMON, Frank. «Geschiedenis der kazernes Knapen en Rademakers te Brugge». *De Gidsenkring* 5 (1967): 1-24.
- *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in het arrondissement Brugge, (14 augustus 1815)*. Leuven: Nauwelaerts, 1968.
- *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895* (Gent: Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, 1983) (Ph.D. Thesis, Ghent University, 1979).
- (ed.). *Liber amicorum Karel De Clerck* (Gent: CSHP, 2000).
- «Afterword: inexhaustible cultural learning». *Paedagogica Historica* 53, no. 3 (2017): 342-346.
- SIMON, Frank, Yvan Van den BERGHE & Philippe VERANNEMAN. «Een politiek publicist in de Revolutietijd, Brugge 1790-1815». *Biekorf* 67 (1966): 134-141.
- SIMON, Frank, Christian VREUGDE & Marc DEPAEPE. «Perfect Imperfection: Lancasterian Teaching and the Brussels Educational System (1815-1875)». En *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, editado por Marcelo Caruso, 91-124. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.
- SÜSKIND, Patrick. *Das Parfum; Die Geschichte eines Mörders*. Zurich: Diogenes Verlag, 1985.
- VAN GORP, Angelo. *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven/Voorburg: Acco, 2005.
- VROEDE, Maurits De e.a. *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel IV. De periodieken 1914-1940*. 2 vols. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1987.
- WAGNON, Sylvain. *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle: 1871-1932*. Bruxelles: Peter Lang, 2013.

FRANK SIMON: A PERSONAL STORY ABOUT EVERYDAY EDUCATIONAL REALITIES

*Frank Simon: una historia personal
sobre las realidades educativas cotidianas*

Sjaak Braster[&] and María del Mar del Pozo Andrés[§]

Abstract. Frank Simon (1944) is an Emeritus professor of History of Education in Ghent University from the year 2009. Internationally he is known by a large group of scholars because of his involvement with the journal *Paedagogica Historica* and the role he played inside the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). In this article he speaks about some personal events that have shaped his life, and about the people that have inspired him during his academic career. He also gives his views on the future of the history of education as a discipline, and the historical work that still must be done.

Keywords: Frank Simon; History of education; Biography.

Resumen. *Frank Simon (1944) es profesor emérito de Historia de la Educación en la Universidad de Gante desde 2009. Es conocido internacionalmente por un amplio grupo de académicos por su implicación en la revista Paedagogica Historica y por el papel que jugó en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). En este artículo habla de algunos acontecimientos personales que han moldeado su vida y sobre la gente que le ha inspirado durante su carrera académica. También da sus puntos de vista sobre el futuro de la historia de la educación como disciplina y el trabajo histórico que todavía debe hacerse.*

Palabras clave: *Frank Simon; Historia de la educación; biografía.*

On 27 March 2016 we met the Belgian professor of history of education Frank Simon in a hotel room in the centre of The Hague. This time he travelled to the Netherlands for visiting an exhibition of the Dutch

[&] Erasmus School for Social and Behavioural Sciences, Mandeville Building T15-52b, Burg. Oudlaan 50, 3062 PA Rotterdam, The Netherlands. braster@essb.eur.nl

[§] Department of Educational Sciences, University of Alcalá, c/ San Cirilo, s/n, 28801 Alcalá de Henares. Spain. mar.pozo@uah.es

painter Karel Appel, together with his partner Myriam. About a year earlier, in 2015, he was also in The Hague, looking for documents in the National Archives about the Lancasterian teaching in Brussels.¹ The Hague is not an unfamiliar place for him: in 1964/65 he already spent some time there for his Master Thesis about the history of the Kingdom of the Netherlands in the Belgian region of Bruges.² As an historian he would spend much more time in archives. It resulted in a long list of highly original, and sometimes ground breaking publications in Dutch, English, French, German, Portuguese, and Spanish. He also became known as an editor of the international journal of the history of education *Paedagogica Historica* (PH), a journal that was born in Ghent University in 1961, the institution where he graduated in history in 1965, where he obtained his doctoral degree in history in 1979 with a doctoral thesis about teacher unions³ and where he became a full professor in history of education in 2000. Besides his work as an editor of PH, he became internationally even better known during the time that he served as a member on the board of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), and from 2006 till 2009 as the president of this board.

While PH already started as a multi-lingual journal (one could publish in English, French, and German), Frank Simon would quickly expand his linguistic horizon by also learning to speak Spanish, which enabled him to connect with the history of education in Spain and Latin-America. In 2009 he retired from the university and became an emeritus professor, but his research, as may be clear from the opening text, did not end. To the contrary, there are still many projects to be done. The chance that you will meet him in some kind of event related with history of education, in whatever part of the world, is still quite large. In this article he is looking back at his life and his work, remembering key events, and the people that were important for him, but he also shares his thoughts about the future of history of education.

¹ Frank Simon, Christian Vreugde, Marc Depaep, "Perfect Imperfection: Lancasterian Teaching and the Brussels Educational System (1815-1875)", in *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, ed. Marcelo Caruso (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015), 91-124.

² Inter alia Frank Simon, *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in het arrondissement Brugge, (14 augustus 1815)* (Leuven: Nauwelaerts, 1968).

³ Frank Simon, *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895* (Gent: Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, 1983) (Ph.D. Thesis, Ghent University, 1979).



Image 1. ISCHE, Rutgers University, Newark, USA: 25 July 2008. From left to right: Christine Mayer, María del Mar del Pozo, Frank Simon (Photograph by S. Braster)

BOOKS, BULLETS, AND DEATH

— *You were born in 1944 at the end of the War. What is the first memory you have?*

No memories of the War of course. I am born in January 1944. The quarter where I lived has been liberated in September 1944. My uncle was 16 years old and he had joined the British-Canadian army. So he was one of the liberators. My uncle is a good link to history, because he had many books about the war and I started to read all of them. Books about Stalingrad and so on. My memory has been formed by books of the war, but I have few memories of my childhood. That is a sad thing, I do not remember many things about my childhood! I do not know why. It is probably because my father died when I was 11 years old. After that you become another person. Immediately you are an adult. In a minimum of time you are changing completely... completely.

— *You were becoming the man in the house.*

Yes, it had many consequences. My father was a bus operator. We had four buses and two coaches at home. So we were middle class. We had a very easy life. But then my father died and we suddenly had no income anymore. But we got money from my grandmother. She was still alive and was also involved as a bus operator. So she gave us money. But nevertheless, when I was 11 years old, we had a bathroom, we had a car, we had everything in the second half of the 1940s and the 1950s. In those days many people did not have a car and a lot of people did not have a bathroom. But after the death of my father my mother became poorer, and poorer, and poorer. So it was not such an easy life.

— *Your father died suddenly?*

Yes. A heart attack. But he knew that he was condemned. He was born in 1912. He went to the cardiologist around 1953 and then the doctor said to him: “45 years... that is an age you will not reach”. And indeed, he was only 43 years old when he died. He died in his bed. I was with him at that moment. Just there was a sound. Really the last sound of a dying man. It is still in your head. In a couple of minutes it was finished. And then your personality changes. Really... Then you are on your own. From that moment you decide everything what you want to do. On your own... You don't listen to your mother anymore (*laughs*).

— *You were born in Bruges weren't you? And there you were going to the primary school?*

Yes, I went to the primary school in Bruges for a period of six years. The school was next door where we lived. It was a Catholic school. I was a good pupil, but... these are very personal things... My father was divorced from his first wife. At first I did not know that, but afterwards my mother told me. He was only about five or six months married with his first wife. I didn't know what happened. During the war he married my mother, this was in 1941. And then my first sister was born, but she died, and soon after I was born. And then 11 years later, and six months before my father died, my second sister was born. She still lives in Bruges, in an apartment, that was built in the fields where I was playing as a child.

— *Did your mother remember her first daughter?*

She did not tell much about it. My mother was not so much of a talker. But I know she had a very difficult childhood. My two grandfathers were soldiers in World War I, and the father of my mother, he had a small museum. Bullets, bombs, everything from World War I. His living room was full of it, so this was also history. My first meeting with history was the war, which is not so exceptional for Belgian people.

— *In the primary school what was your favourite subject?*

It has always been reading, a little bit of history, but I really don't remember so many things, except that I never learned a thing (*laughs*). I was never studying. It went so easy at the primary school. I was playing with the other boys. I was cycling. And playing football.

But what I know was that, as my father was divorced, I was a bastard.



Image 2. ISCHE, Utrecht University, The Netherlands: 28 August 2009 (Photograph by Utrecht University)

THE BOY IN THE LAST ROW

My father was a very religious man. And when he died, I went with my bicycle to the priest. It was not so far. I told the priest: “My father died”. And then he came to our house for arranging the funeral, but he said: “No. It is impossible. A divorced man. It is impossible. He is not a Catholic”. And my father went to church every Sunday! Really, a very religious man, but also a liberal. Because his ideas were liberal, not Catholic. That was not exceptional. At that time you had many Catholic liberals. But the priest said: “No. Not in the church!”. [...]

There was a mass of people at my father’s funeral. Afterwards I realised why. It was because we were amidst the Second School War.⁴ There was a school war in Belgium between 1954 and 1958 [a political crisis about the issue of religion in education]. My father died in 1955, so this was really amidst the clash between the Catholics and non-Catholics.

So there were many, many people. My father was a Catholic, but he was also a member of the liberal party. The members of his party mobilised a lot of people. So the funeral was really almost like a procession from our house to the graveyard. Many, many people. At this time the funeral was still with horses, and not with cars. But this was also part of the ritual. I am not at all religious, and this is the reason of course. This was a rupture. So when my father died, I certainly lost my faith. But I also lost the ritual, because I always went to church with my father.

And then, coming back to this priest, I had to have my confirmation. After that you were part of the Catholic church. And then there was also the catechesis. You had to study it: question, answer, question, answer. I was a good student, but in the Catechism Competition I was never the first. Always the second, or the third. Probably it was forbidden to put me the first, because I was a bastard. And then, when the confirmation was coming, they put me —instead of on the first, second or third row— they put me at the end, on the last row. It is unbelievable. These things you don’t forget. These are really milestones in your life.

⁴ The history of education in the low countries, both Belgium and the Netherlands, is characterised by struggles between liberal and socialists political groups that favoured public education, and Catholic and other denominational groups that favoured religious education. See also: https://en.wikipedia.org/wiki/Second_School_War.

THE EPILEPTIC BOY AND THE TREE

But for the rest, at the primary school, I did not have to study. This, I remember. Normally, when you come at home, you study for school. No, no, I never did that in primary school. It was not necessary.

— *So you were just looking outside the window. At the tree in the schoolyard.*

Yes, this I remember! We had one tree. At this time [at the beginning of the 1950s] there was also ‘inclusion’. Now we speak a lot about inclusion, but in my classroom we always had two or three disabled children. One child was epileptic, and the other children were really teasing this pupil. Sometimes he had an epileptic attack. Or he became very, very angry, and he started to shout and beat. For the pupils this was very amusing. And when he was very angry, they let him run around this tree in the schoolyard. These are images that you still remember.

But inclusion? It existed. There were two or three pupils, who were really disabled. We were with 30 to 40 pupils at that time. You had certainly pupils who were really abnormal, in the terms of the Belgian psychologist Ovide Decroly (1871-1932). Really mentally disabled children. That was the “inclusion” at the end of the 1940s and the beginning of the 1950s. They were all in the same classroom.

THE TEACHER OF THE SIXTH GRADE

— *The teachers were Catholic?*

Yes, the teachers were Catholic. In Belgium there were the so called denominational schools.⁵ This was a denominational school. I was going there because my father was a Catholic. And it also was close to our house.

— *There was no public school nearby?*

No. Then you had to go to the city of Bruges. I went to a parish school. It was called *Christus Koning* (Christ the King). In this parish you had

⁵ These are schools founded and governed by private organisations on a religious basis, while public schools were governed and maintained by public authorities, municipalities.

only one boys school, one girls school, and a kindergarten that was mixed. The kindergarten was with sisters: sister Clothilde, and sister Agnes.⁶ I was only there two years. But we learned to read at kindergarten. It was a very good school.

There is something else I remember now of my childhood... I have slept in the home of the teacher of the sixth grade. When my father died, I just finished the sixth year. And the teacher of the sixth grade came to our home. And for the first night I was sleeping in his home. He had three or four children . Because my father died at home, he stayed at home for three or four days before he was buried. So my mother decided, okay, go to the teacher and sleep there. This was a very good teacher.

THE HISTORY TEACHER WITH THE PIPE

— *How did your passage to the secondary school go?*

I never had a problem. Many of the pupils of my primary school had to attend a seventh or even an eighth year. But I was a good pupil, so I went immediately from the sixth year in primary school to the first year in secondary school. But many pupils had a seventh year. So when I came to the “Koninklijk Atheneum” of Bruges, a public school [a state secondary school], a non-Catholic school of course, many pupils were born in 1942 or in 1943. And I was born in 1944, so I was always the youngest one. But it did not matter, I had no problems.

— *What was your favourite subject in the secondary school?*

Let's call it humanities. Not that I had problems with mathematics, but I was not very lucky, because the first two years when I was at the “atheneum”, we had several mathematics teachers. Every teacher had a different method, and that is not good. That is the worst thing you can have, and certainly for mathematics.

⁶ Almost 60 years later Frank Simon co-authored a book about teaching sisters. See: Bart Hellinckx, Frank Simon & Marc Depaepe, *The forgotten contribution of the teaching sisters: a historiographical essay on the educational work of Catholic women religious in the 19th and 20th centuries* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2017).

But coming to history, we had a very good history teacher. Not such a brilliant or charismatic teacher, but content, content, content! Unbelievable. Art history, everything. We had him from the first year until the last year. So for six years we had the same history teacher!

This was really very important. Afterwards we still had some contact, but at a certain moment, about 30 years ago, a group of seven pupils from the “atheneum” decided that after his retirement, we should invite him to have dinner with us. And from that moment on, once or twice a year, we had a dinner with our history teacher! And after he died we still had that dinner. With an empty chair..., remembering our history teacher. [...] He always smoked a pipe. In the classroom of course (*laughs*). I still see these images before my eyes. His name was Constant Martony, an ardent supporter of Football Club Bruges.⁷ He wrote textbooks, inter alia a textbook in four parts about the history of Western culture.⁸

I remember the last two years of my secondary school, the end of the 50s, the first years of the 60s. At that moment there were many insurgencies in the colonies. So we had colonial history! We always had this link between history and the current events. And I believe this had an influence on why I have studied history. The first reason I studied history was because of my teacher.

But there was another reason. Because we were poor I had to choose a discipline where I would have very good results. Otherwise I would lose my study grant. So I had to choose a discipline—and I have even doubted to choose linguistics or literature—where you were 100 percent secure that it could be done in four years, like history. I did not have so much time, because I was playing football at the same time. And of course I liked history. But this was the second reason. It was a pity because it was a rather negative choice.

And of course, I knew pupils in the “atheneum” that were just two or three years older. I looked at them and I said “if *this guy* can succeed at university, then I can do it too”. But my mother and my grandmother

⁷ He was born in Bruges in 1918.

⁸ Constant Martony & Roger Denorme, *De ontwikkeling van de Westerse cultuur*, 4 vols. (Antwerpen: De Sikkell, 1953).

protested: “No university. We have no money. So earn money, as quickly as possible. Perhaps you can simply be a primary teacher, that is only three years”. But I said: “No, I go to the university”. Even when I was playing football at the same time.



Image 3. The football team of the “atheneum” Bruges wins the cup of the state schools of West-Flanders 1960/61 (Personal archive Frank Simon)

THE STUDENT AND THE FOOTBALL PLAYER

I was 17 years old when I was in the university. I had a university career for four years in Ghent. Going to Ghent from Bruges was 20 to 25 minutes by train. We could not afford a student room in Ghent. It was too expensive. So I paid my study with a very small inheritance from my father. And I played football... I paid my studies by playing football. I started in the first team of Cercle Bruges in 1962/1963. In the second

year of my university career, I was playing in the first class of the Belgian Football Championship. It was paid per point won. So I could pay my studies and I could even afford a small car.

You had two football teams in Bruges: Football Club Bruges and Cercle Bruges. Cercle Bruges was the Catholic one. Football Club Bruges was socialist-liberal. It was my father who affiliated me. And because my father was a religious man, he went to the Catholic club in Bruges, I was in the first team of Cercle Bruges from 1962/63 till 1975.⁹

Playing football had many advantages. One of my history professors in Ghent was also living in Bruges like me, and he was a supporter of my team. Two or three years ago, I have heard from one of his former assistants that they always had to look very carefully at my work [...]. Football opens many doors.



Image 4. Frank Simon and Cercle Bruges (second row on the right)

⁹ Frank Simon played his first match for Cercle Bruges on 24 March 1963 and his last on 2 March 1975. He played 334 competition matches. His position was defender. A remarkable fact was that between 18 February 1968 en 5 October 1972 he did not skip a single match. See: <http://home.scarlet.be/~tsd51501/SIMON%20FRANKY.htm>

THE HISTORY STUDENT THAT KNEW LATIN

In secondary education I studied Latin and Greek. With Latin and Greek you could go to the arts. And after that you could do history in four years. I specialised in contemporary history, but in fact it was multidisciplinary. I had two years classic Latin, two years medieval Latin, palaeography, and so on. Nowadays students are specialised in contemporary history, or in medieval history, or in modern history. But many don't know Latin anymore! In my time we knew Latin and it has been so helpful. Especially when I went to parish archives. All these parish priests were writing in a kind of kitchen-Latin, but you could understand it. Many contemporary historians have lost this. Even palaeography proved to be useful, because it also included reading texts that were written with gothic handwriting. [...] Times have changed.

In the university we had also human geography. And colonial history. The first lesson was about the Aztecs and Mexican history. This was my first connection with a Latin-American country. In this lesson we received some sheets in Spanish (*laughs*). We were only with 15 students, but everybody knew Latin and French, and we started. Translating a sheet of paper from Spanish. These are things you never forget! When a professor would do this now, to give the students a sheet of paper in a language they do not understand, immediately they would go to the rector! I am sure there will be a big protest in the whole university. In fact, when I was teaching at the Free University of Brussels, I let my students read texts in French and English. And some of my students have gone to the rector to protest. They had to read English! But, of course, they did not succeed with their complaining.

In Ghent we learned from professor Jan Dhondt (1915-1972) to think in recurrences. To look at the behaviour of people in different periods. Of course it is never the same in history. Your behaviour is never the same, but nevertheless you can find some recurrences, and it gives history a kind of an added value. I should almost say, and this is true, *as an historian, you must think sociologically*. This is what we learned in contemporary history.



Image 5. Panini Football Card

A MASTER THESIS ABOUT HOW PEOPLE SURVIVE

I finished my university studies in 1965. My final work (what now is called a master thesis) was about Bruges during the period 1814-1830. Between 1815 and 1830 Holland and Belgium had the same king, Willem the first. For that work I stayed in The Hague for a month to visit the National Archives, the location of the main sources about this period. I also spent two weeks in the Archives Nationales in Paris. In those times, in France, it was not so easy to go to the archives for a student. You needed permissions and everything was very bureaucratic. But my professor was a good friend of the ambassador in Paris, so it could be done. I also had a grant.

— *Was going to the archives in Paris your first trip to the foreign?*

No, my first trips abroad were with my father. We were travelling to Holland and France for touristic reasons, but also for smuggling of course (*laughs*). And on these trips the priest had to be there too. Why? Because he had a long dress, and all the butter, cheese and the bottles of wine were hidden under his long dress. My father was a very good friend of this priest.

He was from another parish (“Sint-Pieter”). That was the place where we had our garage for the buses. This parish priest had another very big advantage: he could celebrate a mass in 30 minutes instead of the usual one hour. And after the mass, the parishioners went right to the pub, not for drinking Belgian beer, but small glasses of gin, filled to the brim. [...]

In this master thesis about the so called Dutch period, there were of course chapters about education. But the subject of my thesis was more about trying to describe the mentality of the people of Bruges in that period. The end of the 18th and the beginning of the 19th century in our region was characterized by a succession of political regimes (“Austrian”, “French”, “Dutch”). Many people had experiences with several periods. How did these people think, how did they manage, how did they deal with all these different regimes? How did the nobility, the entrepreneurs, people in public services, etc. deal with all these changes? So politically this is very interesting.

— *Did you choose the subject of your thesis yourself?*

It was a continuation of work of other assistants of professor Jan Dhondt. They were all mentality studies: about the Austrian period, the French period, and the Dutch period. It resulted in my first publications.¹⁰ I was very happy to study this period, because then you see how people survive. And sometimes how flexible people had to be to survive. And this has also happened in World War I, and in World War II.

There was a very good student, one year before me, his name is Helmut Gaus. He became a professor at Ghent University, a specialist in mentality history. He was linking the everyday history with the Kondratieff cycles.¹¹ Is it so that when you have economic crises, that people are reacting more conservative? So he always tried to find a link between the Kondratieff cycles and mentalities.¹²

¹⁰ Frank Simon & Yvan Van den Berghe, Philippe Veranneman, “Een politiek publicist in de Revolutietijd, Brugge 1790-1815”, *Biekorf* 67 (1966): 134-141; Frank Simon, *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in het arrondissement Brugge, (14 augustus 1815)* (Leuven: Nauwelaerts, 1968).

¹¹ Nikolai Kondratieff, *The long wave cycle* (New York: Richardson & Snyder, 1984) (translated from Russian).

¹² Helmut Gaus, *Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Wellen der Konjunktur für die Trendbestimmung von Morgen* (Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001).

What was going on in the head of a person you can only know if you were talking to these people. In written sources it is more difficult. Although it is also possible, in educational journals for instance, but nevertheless this is why I was interested in oral history: for studying everyday educational realities. I had already been busy with that a long time ago. But it exploded at the end of the 1980s and in the middle of the 1990s when Marc Depaepe and I wrote an article—the first international article we wrote together—with the title “Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education?’”.¹³ It is a very short article, but everybody is referring to it, because it was the beginning of many other articles. In this article we also mentioned the container concept “pedagogization”, derived from the German “Pädagogisierung”, that, especially at the instigation of Marc, has been coined as “educationalization”.¹⁴

THE SOLDIER THAT WROTE HISTORY

After finishing my master thesis in 1965 I had to go to the army for one year. I was a player in the international military football team. So I was travelling again. We had to play against Holland, England, Luxembourg, and Turkey. In 1967 we won the Kentish Cup. I was having many holidays because I needed to “rest” between matches. That was a little bit annoying for the other soldiers.

In the army I was in the cultural service. We were projecting films for the soldiers. I had a special in-service training for a week in Brussels. They taught me how the projectors worked. And then we were showing films to the soldiers, but most of the time this 35mm film broke. And then you had to fix it on the spot with 100 soldiers waiting (*laughs*). But I had a very good colonel. He told me to write the history of the barracks. So what did I do in the military service? I wrote history! And I have published it.¹⁵

¹³ Marc Depaepe & Frank Simon, “Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools”, *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 9-16

¹⁴ See: Marc Depaepe, *Between educationalization and appropriation. Selected writings on the history of modern educational systems* (Leuven: Leuven University Press, 2012); Marc Depaepe & Frank Simon, “Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 101-130.

¹⁵ Frank Simon, “Geschiedenis der kazernes Knapen en Rademakers te Brugge”, *De Gidsenkring* 5 (1967): 1-24.

So again I had to travel, because the archives were in the military museum in Brussels. I could stay there. At that time I already had a lot of experience with working with archives and with documents. You can have a nose for archives when you are in an archive, but you have this nose of course because you have been consulting so many documents. *And the most joyful moment you can have as an historian is to find something you did not look for!* And in the long run you are specialised in finding things you did not look for. That is your feeling and your joy as an historian. You can argue that finding something is a coincidence. It is not. It is because you have all this experience with archives. Visiting archives opens a whole new world. And that is why you are doing it, and why you keep on doing it, and why you never stop doing it.

TEACHING HISTORY AND SELLING DRUGS

Then I was working three months in the Centre for contemporary history at Ghent University. I made an extended bibliography of newspapers of the province West-Flanders. Very useful but sometimes boring. I also worked three months in a department of art history: cataloguing the library. I was also three months paid by the National Fund for Scientific Research. I earned about 10.000 Belgian Francs a month. And for one month I worked as a history teacher in the “atheneum” in Geraardsbergen. This was my first experience as a teacher.

— *Do you remember your first day of teaching?*

No. The only thing I remember is that I had to go there by train. It was one hour and 20 minutes. The train was stopping everywhere, in every little village. Then I understood immediately why they posted me there. Because they probably could not find another one (*laughs*). This is the only thing I remember as a “first day teacher”. I was a substitute, replacing a teacher of history.

I also remember that, as a starting teacher, I had to work very, very hard. Preparing a lesson, that is not so simple as people may think. And I had 21 hours in three days. For an old and experienced teacher that is fine, but for a young teacher... that is a drama. But okay, the students admired me after they found out that I played football. So not because I was a good or a bad teacher. This I remember.

But then I went in a completely other direction. For a historian it was difficult to find a decent job in your discipline. During four years I practiced the profession of medical representative for a pharmaceutical company. That was a complete different world. It was interesting, but after a while, it was a little bit boring. I just had to make publicity for drugs. Visiting medical doctors, physicians, really a routine job. It had an advantage: I could read history in the waiting room. But I did good business: I earned four times more than in the national fund. I earned 40.000 Belgian Francs. I am probably not a sales man, but it went very well. But the day I could promote in the firm, I said "No, I'm leaving". My sales figures were very good, but that was because I was playing football! All these doctors knew that I was a football player, so we talked about football, not about the drugs I was selling. Nevertheless I learned a lot about methodology, placebo's, physiology, electro-cardiograms, etcetera. It was good to be out of the university, to live in the other world, but it was four year lost for my career. And the university is a fantastic world.

THE UNIVERSITY ASSISTANT AND MAURITS DE VROEDE

I stopped in 1971 and I went back to the university. I was going to have a talk with professor Maurits de Vroede (1922-2002), a historian at the Catholic University of Leuven. But before seeing him, I went to the men's toilet. Somebody was there, and I asked this man: "Do you know where De Vroede's office is?". And he said: "Yes, I know, follow me". And then we both entered in the office of De Vroede. The man in the toilet was De Vroede himself! So my first meeting with De Vroede was in the men's toilet. These things you never forget.

It was typical for De Vroede. He was very severe, but he also had a kind of humour. One time, I was starting a text with the biography of a teacher. "That is no history", said De Vroede. A whole discussion. You always had to fight with De Vroede. He needed an enemy. But at the end he agreed with you. Sometimes he insulted people, but Marc Depaepe and I, we could do everything with him.

We were working on the project cataloguing and characterising Belgian educational journals (1817-1940). That was a coordinated project between the universities of Ghent and Leuven. It was a project conceived by De Vroede from Leuven, but the financial side came more from pro-

fessor Karel de Clerck from Ghent.¹⁶ De Clerck was linked with the socialist party and could get easily money when socialists formed part of the government. In 1973 I became an assistant with another professor in Ghent, Robert Plancke (1911-1993). With Plancke you did not have to do scientific work, only to help with the index bibliograficus of the *Paedagogica Historica* [the international journal for the history of education that was first published in Ghent in 1961]. Plancke was a very strict person: you had to work from nine to five. But, thanks to De Clerck, a supporter of my football club Cercle Brugge, I could leave earlier because I had to train for the football matches. [...]

I was not a pedagogue, I was a historian, so I also had to study didactics and some other courses on education. But my biggest source of inspiration were these educational journals. What you can read in these journals, that is fantastic! That is the whole educational world. And it was also useful for oral history that I practiced after having finished my dissertation. Because all these teachers I interviewed, they had already read these journals before my arrival. And then sometimes listening to the interviewees I realised, that is not *you* speaking, that is the *educational journal* that is speaking.

FROM FOOTBALL TO TEACHER UNIONS

I was combining my doctoral thesis about teacher unions with the tasks I had to fulfil with regard to the educational journals. Obviously I collected the data about the unions in the journals. I made many photocopies. So I already had a lot of material for my doctoral thesis, but I did not have time to work on it because I was playing football. When I stopped with football in 1975, then I focused on my dissertation. I was writing it between 1975 and 1979.

My promotor was professor Romain Van Eenoo, a historian at the University of Ghent. De Vroede and De Clerck were in the committee. In those days you had to defend your doctoral thesis in the same study field as your master thesis. So I had to do my Ph.D. in history. It could not be in education. Professor Han Leune from the Erasmus University Rotter-

¹⁶ Frank Simon was the editor of the *liber amicorum* for De Clerck. See: Frank Simon (ed.), *Libera amicorum Karel De Clerck* (Gent: CSHP, 2000).

dam, a sociologist of education, has been very helpful with my thesis. I have talked with him, and I used his theoretical framework. Leune wrote his thesis about teacher unions in 1976. There was a generation of historians of education that did their dissertation on teacher unions: Martin Lawn, Wayne Urban, Harry Smaller.

I had to cut my doctoral thesis. The period I was studying started in 1857, but instead of stopping in 1914, I stopped in 1895. Because of financial cuts in the University of Ghent only a few assistants could be hired in 1979. So I had to sign a contract with professor De Clerck that I would finish my thesis at that end of the year. And then I wrote, I wrote, I wrote. But it was okay. And then I could promote. Only 18 assistants could be appointed, and I was one of them. I published my dissertation four years later, in 1983.

EVERYDAY LIFE AND TEXTBOOKS

In the second half of the 1970s I met Marc Depaepe.¹⁷ De Vroede involved him in the last phase of the educational journal project.¹⁸ Marc did research on classroom organisation so his area of interest was also everyday educational reality. When I was working with Helmut Gaus, Bie de Graeve and Antonia Verbruggen-Aelterman, I was giving in-service training for history teachers. Our subject was about everyday life of the workers.¹⁹ We also interviewed many textile workers in Ghent. We were looking for everyday life. We read the work of Michel de Certeau about the practice of everyday life.²⁰ We asked the teachers a battery of hundreds of questions: education at home, at school, do you have a car, a bicycle, etcetera. Everyday life. So Marc and I could easily connect. After having published some articles with De Vroede, we wrote our first article together in Dutch in 1993 and the first international article in 1995.

¹⁷ See: Simonetta Polenghi & Gianfranco Bandini, "Interview with Marc Depaepe", *Espacio, Tiempo y Educación* 3, No. 1 (2016): 445-453.

¹⁸ M. De Vroede, *et alii*, *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel IV. De periodieken 1914-1940* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1987) 2 vols.

¹⁹ Helmut Gaus, Bie de Graeve, Frank Simon & Antonia Verbruggen-Aelterman, *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en toepassing in het secundair onderwijs* (Gent: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, 1983).

²⁰ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien* (Paris: Union Générale d'éditions, 1980).

School inspectors were also involved in this in-service teachers training. At first these inspectors forbid the teachers to work with oral history. “Oral history was no history!”, they argued. For this generation of inspectors of course. Why? Because many inspectors were textbook authors, and there was no oral history in these textbooks. In Belgium we had many textbooks. Every village in the 19th century had its own textbook and its own printer for publishing it. School inspectors were making money with writing textbooks. It is a tradition in Belgium. You could make a living with a textbook. Of course the inspectors were not openly pushing the teachers to use these books, but of course the teachers were using them. My history teacher, Constant Martony, who wrote textbooks too, was always clashing with the inspectors, perfectly understandable because he has never been an inspector.



Image 6. Marc Depaepe and Frank Simon in Rio de Janeiro, Brazil, 17 November 2009
(Photograph by S. Braster)

MARC DEPAEPE AND THE BLACK BOX

My first ISCHE conference was in Sèvres in 1981. The first ISCHE conference was in Leuven in 1979, but I was not there. I was busy writing my thesis. I just heard later that a conference was held. In Sèvres I shared a room with Marc Depaepe. These were rooms of the university. [...]

— *In the 1970s you were working in teacher unions, how did you move to the black box of schooling?*

Marc and I wrote about the black box in the already cited article “Is there any place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’?”, and then we really framed a little bit our careers.²¹ We have always worked together. And we were, probably in every article, keeping an eye on the educational journals. Also in the book *Order in progress*²², with Marc as main author, that we presented for the first time in Buenos Aires. It was also published in the yearbook of the Argentinean History of Education Society.²³

And then there is also the link with Spain. We met Agustín Escolano. And Antonio Viñao, who is really a wonderful historian. We had contact with Antonio, because we were working on the same subject, the black box of schooling. [...] We were influenced by Clifford Geertz (1926-2006), the American cultural anthropologist. It has been very fruitful for us to work with the Spanish, the Latin-Americans, and the Portuguese. António Nóvoa for example. So we got more inside the anthropological side of education. That is something that we have learned from Latin-America: history and anthropology go together very well.

²¹ Marc Depaepe & Frank Simon, “Qui ascendit cum labore, descendit cum honore. Sobre el trabajo con las fuentes. Consideraciones desde el taller sobre la historia de la educación”, in *Poder, fé y pedagogía: Historia de maestras mexicanas y belgas*, eds. Federico Lazarin Miranda, Luz Elena Galvan Lafarga & Frank Simon (Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014), 27-54.

²² Marc Depaepe, K. Dams, Maurits de Vroede, B. Eggermont, H. Lauwers, Frank Simon, R. Vandenberghe, & J. Verhoeven, *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools. Belgium 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000).

²³ Marc Depaepe & Frank Simon. “Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria Belga (1870-1970)”, in *Historia de la educación. Anuario 2000/2001* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001): 41-71.

My connection with Marc still works chemically. Philosophically we can be on different sides, but that is no problem. We are very complementary. From his Catholic background he can see things in the sources, and certainly in the educational journals, that I cannot see. But on the other side, if there are links with free thinking, then the reverse also applies, you have to see the networks. [...] *For interpreting a source your whole life is behind it.*

Between 1981 and 2004 I worked also part time at the Free University of Brussels, a free thinkers institution. You had to subscribe the ideas of Henri Poincaré (1854-1912) about not believing in dogmas.²⁴ When you were hired at the Free University of Brussels, you had to agree with the statements of Poincaré. Nowadays the ideological cleavages are not so sharp anymore. [...] I remember that professor Marcel Nauwelaerts (1908-1983) asked me to be an assistant at the Catholic University Leuven, I said: “No, that is impossible for me. I cannot have a job at a Catholic university. That is impossible”. [...]

It also works 100 percent with Marc, because from the beginning we had an open agenda. I know what he was working on, and he knows what I was working on. We are very good friends in the profession. Many colleagues don't have an open agenda. Sometimes between colleagues it is very difficult. Some people you trust, and other people you cannot trust.

Marc wakes up at 5 or 6 o'clock in the morning, and I work at night. We have written many articles in hotel rooms when we were at conferences. He could write in the day, and I could write in the night. We are very complementary. These are small things, but for creating an article it is so important: the cycle goes on and on.

With Marc it has always been perfect. And we were also very happy to have good collaborators. Angelo Van Gorp for instance. He wrote his doctoral thesis about Decroly.²⁵ And again we had to enter in the class-

²⁴ In 1909 Henri Poincaré wrote: “Thinking must never submit itself, neither to a dogma, nor to a party, nor to a passion, nor to an interest, nor to a preconceived idea, nor to anything whatsoever, except to the facts themselves, because for it to submit to anything else would be the end of its existence”. Quoted in: Marc Noppen, “I will never submit myself”, <http://vubtoday.be/en/content/i-will-never-submit-myself> (accessed 30-3-2018).

²⁵ Angelo Van Gorp, *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)* (Leuven/Voorburg: Acco, 2005).

room, otherwise it is impossible to understand Decroly. Many of Decroly's insights on education were probably insights of his teachers. And now that drives us to the subject of women teachers. It is a good subject, it is growing, it is flourishing.

NEW DIRECTIONS IN HISTORY OF EDUCATION

— *In all the years you have been in history of education what do you think has changed?*

When I started it was the history of ideas. I started with professor Plancke. When we had our seminars I was teaching Herbert Spencer, and other assistants Jean-Jacques Rousseau, John Locke, etc. You know, the whole gallery of philosophers. It was the same with Comparative Education. "You do Belgium, I do France", and so on. Plancke was a classic philologist, so when I arrived in the seminar there were no historians. One person was specialised in English, one in French, one in Russian, one in Spanish and Portuguese. So for me, coming from history, this was a strange construction. And you also had Jacques Souvage (1932-2007), who was really a genius in languages and was involved in the publication of *Paedagogica Historica*. So all the philosophers were interpreted from a more linguistically and more philosophically point of view. It was not my habitat, because I came from contemporary and social history. Professor De Vroede from Leuven was much more an institutional historian and this also clashed a little bit with Ghent. Professor Dhondt from Ghent was more a social historian. So my nest was social history and not the history of ideas.

This was the advantage of working with Professor De Clerck: you could do more what you wanted to do. So Marc and I, and De Vroede, could change the history of education in Belgium a bit more in the direction of educational realities, oral histories and so on. The oral histories were coming from sociologists, and certainly from Manuela du Bois-Reymond, a sociologist from Germany that was working at the University of Leiden in the Netherlands. We were also influenced by Maurice Halbwachs (1877-1945), who wrote about collective memory.²⁶ And of

²⁶ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective* (ouvrage posthume publié par Jeanne Alexandre née Halbwachs) Paris: Presses Universitaires de France, 1950).

course by De Certeau about everyday life. And then you had the whole Foucauldian approach. Marc and I, however, are not Foucauldians. But we use it. It is almost impossible not to use it. And then there is Thomas Popkewitz with the history of the present,²⁷ and then you have that new cultural history.²⁸ Marc and I could find each other in these matters, but nevertheless you cannot fix a label on us. We make a mix.

Then in 1995, I met Ian Grosvenor. There was an open call for papers from the University of Birmingham about the visual and everyday educational reality. I was there.²⁹ And I must say, Ian's influence has been considerable: emphasise the visual, use and interpret photographs and films,³⁰ look more to the material things.³¹ We had a Socrates project together with Christine Mayer (University of Hamburg), Carmen Sanchidrián (University of Malaga), Mineke van Essen (University of Groningen), and Cathy Burke (University of Cambridge) who also has a very interesting way of thinking. And now there are the new approaches in history of education with more focus on the senses, affections, emotions. We have it more and more.

There is also more focus on the digital. We will have a different history, history of education. We can come again to long term history, so to speak fulfil the objectives of the *Annales*, Professor Dhondt from Ghent was an adept of the *Annales*, So, with the technology we have now, long term history can be reconsidered. I think that this is a track for the youngsters. For instance if all educational journals are digitalised, then I hope that all these young people will reread all we have written, and that they, perhaps using the same hypotheses, use

²⁷ Thomas Popkewitz, "Curriculum history, schooling and the history of the present", *History of Education* 40, no. 1 (2011): 1-19.

²⁸ Sol Cohen, *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education* (New York: Peter Lang, 1999).

²⁹ Kristof Dams, Marc Depaepe & Frank Simon, "Sneaking into school: Classroom history at work", in *Silences and Images. The Social History of the Classroom* eds. Ian Grosvenor, Martin Lawn & Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999), 13-46.

³⁰ For example: Karl Catteeuw, Kristof Dams, Marc Depaepe & Frank Simon, "Filming the black box. Primary schools on film in Belgium, 1880-1960: A first assessment of unused sources", in *Visual History. Images of Education*, eds. Ulrike Mietzner, Kevin Myers & Nick Peim (Oxford: Peter Lang, 2005), 201-231.

³¹ For example: Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon & Marc Depaepe, "The school desk: From concept to object", *History of Education* 40, no.1 (2011): 97-117.

these sources to study the long term. And possibly link education with Kondratieff cycles, the long term waves in economy.

DRAWING LESSONS FROM HISTORY

I know just one colleague in history of education who is working with Kondratieff cycles. That is Vincent Carpentier from the stable of Richard Aldrich (1937-2014) at the London Institute of Education. Richard had a nose for these things. He also connected history of education with neuroscience.³²

Philosophically I was very close to him: we were both on the same side. We discussed about the work of the evolutionary biologist Richard Dawkins, and so on. The only thing we never agreed on was that Richard always wanted to draw lessons from history.

On the other side, and now I am talking about the time when I was teaching history, young people are asking for lessons from history. It is so difficult to tell them that there are no lessons. It is impossible. You can see some similarities in time of course. Richard was on the side of policy, and it is good that in a public debate people are asking for lessons from history. But no. It is a classic saying [Aldous Huxley]: “the only lesson to be learnt from history is that there are no lessons to be learnt from history”.

There is an interesting talk from Patrick Boucheron, an historian that has been accepted in the College de France in Paris in 2015. He gave an inaugural lecture with the title *Ce que peut l'histoire*.³³ He says that now time is going so fast, people are so busy, so what a historian is going to do in such a time? If time is going very fast then the past is expanding and the future is shrinking. We have only time for today. And then he says that for history this is not so good. People are also consuming time and they are quickly consuming history. So what do you do as an historian? You can say I just do my job as an historian. I can only do history when there is really history, so not too close. You can only

³² Richard Aldrich, “Neuroscience, education and the evolution of the human brain”, *History of Education* 42, no. 3 (2013): 396-410.

³³ Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire*, <http://books.openedition.org/cdf/4507> (accessed 30-3-2018).

do history when there is some distance from the present. But you can also do history in another way. More problem oriented and then you are really entering into the present day. But Patrick Boucheron says: take a rest, step out of that time that is going too fast, but take a position of critical engagement.³⁴

I believe that this is what Marc Depaepe and I also like in history: to have a critical engagement. But that is not the same as drawing lessons from history. It is more about (self) reflexivity and so on.



Image 7. Presidents of ISCHE. From left to right Marc Depaepe, Jeroen Dekker, Frank Simon, Wayne Urban, and Richard Aldrich

³⁴ Frank Simon. "Afterword: inexhaustible cultural learning", *Paedagogica Historica*, 53, no. 3 (2017): 342-346.

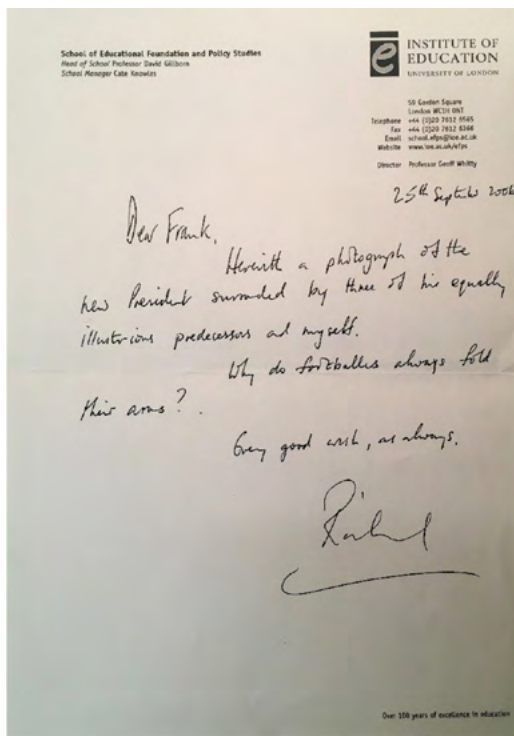


Image 8. Letter of Richard Aldrich to Frank Simon, 25 September 2006

THE FUTURE OF HISTORY OF EDUCATION

I am very enthusiastic about History of Education. Not institutionally. Institutionally history of education is a victim. We will be encapsulated with other disciplines. Perhaps Spain is a little bit of an exception, but I do not know for how long. But I am certainly enthusiastic when it concerns research. We will have more and more research on history of education, because within the field of cultural history more historians are dealing with history of education now. Normally historians do not like history of education. They do not see it. They think it is done by people from a minor scientific level. That is still the reputation that education has. [...]

Do you know how many turns we had in the last 20 years? It is unbelievable! Biographical, emotional, material... It is crazy all these turns.

Now we have the animal turn. Linking education with animals is very popular at the moment.

But on the other hand, it shows that so much is going on within cultural history, and also within the theory of history, and the history of sciences. So I believe that the history of education will flourish, and we will have young people researching history of education. On a different level than we have done it. They will probably not be assistants of history of education, but something else. But we should make that they never forget history.

That also goes for teacher training: the teachers should be aware that when they step inside a school, when they go to the office of the director, when they enter into the classroom, when they teach the pupils, that this is always historical. They should be aware that they are working in such a rich historical habitat. But many teachers are not aware of that. It is just their daily job. It is very important for teacher training colleges to teach their students to have this historical reflex. We have it as historians of education, but we should manage that everybody has it.³⁵

HISTORY OF EDUCATION AND ART

History for me is also about literature and visiting exhibitions. For instance, the book *Perfume* of Patrick Süskind, or the novels of Patrick Modiano the writer of transformed memories.³⁶ This has an unbelievable influence. You read the book, you appropriate it and it transforms your vision on history. [...]

I went to an exhibition in Mons (Belgium), the cultural city of Europe in the year 2015. There I saw the work of Christian Boltanski, a French conceptual artist. In an exhibition he was putting boxes against the wall. Every box is a mine worker. And then you see the daily life of

³⁵ Karel Van Nieuwenhuysse, Frank Simon & Marc Depaape, "The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness", *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015): 57-69.

³⁶ Patrick Süskind, *Das Parfum; Die Geschichte eines Mörders* (Zurich: Diogenes Verlag, 1985); Patrick Modiano, *Romans* (Paris: Gallimard 2013).

mine workers, entering in the pit. All their coats are on a hanger, moving around. And in the end you see an enormous heap of black coats. And there he made the connection between all the people that were murdered by the Nazis. And then you think: this artist brings us more inside history than a historian can do. Richard Aldrich would probably say: "This is a lesson learnt from history" (*laughs*). But no, it is so creative. For us historians, it is impossible to do. But these artists can do it, and they like to do it, and perhaps we should also like to do it. But we would not succeed. And if we were to succeed, than we would not be historians anymore.

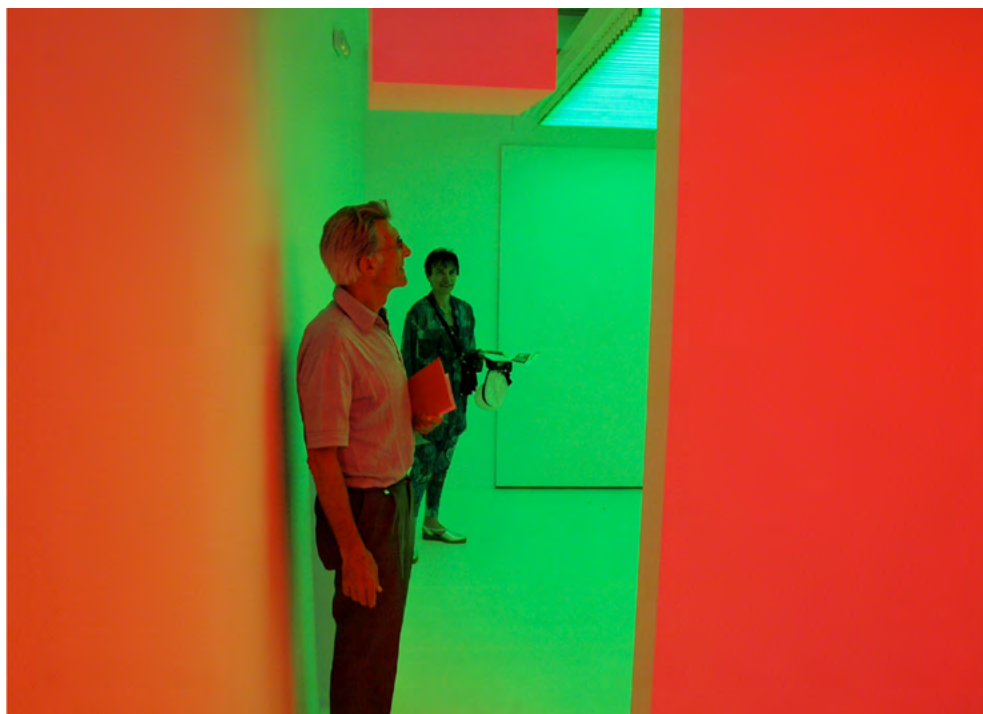


Image 9. Museum of Abstract Art, Cuenca, Spain, 30 July 2009 (Photograph by S. Braster)

KONDRATIEFF AND DECROLY

— *What is the article you would like to write in the future?*

I would like to link education with the Kondratieff cycles, because I think it does not work with education. I do not believe in the upcoming economy followed by the upcoming of new education, and if the economy goes down, then education would be more conservative.

My colleague Helmut Gaus has combined fashion with the Kondratieff cycles. He analysed fashion journals. For example he was looking at dresses, long and short, and colours, red and black, With digitalised journals you can do so many things now. So for education we could do it also. My hypothesis is that at a logistic level there could be some connection between education and the Kondratieff cycles. But what is going on inside the classroom, the relationship between the teacher and the pupil, the educational paradigms... I really don't know if there would be a connection. But I would like to do this kind of research. Also in the pipeline is the biography of Ovide Decroly, In the meantime Sylvain Wagnon is writing about Decroly.³⁷ You have written about Decroly.³⁸ And now we also have articles about Decroly written together with Alessandra Arce Hai, a Brazilian psychologist.³⁹ I went with her to the Decroly school and she was very happy. Perhaps we will have a book in Portuguese about Decroly. She is putting it all together. It is good for us that more people are writing about Decroly now.

And writing a biography is fantastic. There is no methodology, so you can do what you want (*laughs*). It will clash with some people, because they cannot understand that there is no methodology. But a biography is so interesting. You need to have an eye for the personal, for the small things, otherwise it is impossible to write your history. But Decroly is in the pipe line. We will see...

³⁷ Sylvain Wagnon, *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle: 1871-1932* (Bruxelles: Peter Lang, 2013).

³⁸ María del Mar del Pozo Andrés, "Desde L'Ermitage a la escuela rural Española: Introducción, difusión y apropiación de los 'centros de interés' decrolyanos (1907-1936)", *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007): 143-166.

³⁹ Alessandra Arce Hai, Frank Simon & Marc Depaepe, "Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers", *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015): 744-767; Alessandra Arce Hai, Frank Simon & Marc Depaepe, "From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation", *History of Education* 45, no. 6 (2016): 794-812.



Image 10. MUPEGA, Santiago de Compostela, Spain, 22 July 2009
(Photograph by S. Braster)

THE PROFESSOR AND HIS STUDENTS

— *How were the relations with your students?*

First of all, you are teaching a course that many of them do not like. You are not dealing with historians, but with future educationalists, pedagogues, and so on. They like to do something and they do not like too much reflexion. Well most of them, I am generalising. So you have to turn it in such a way that they focus a little bit on history. I hope I have succeeded by using images in my teaching. It is through an image that you can reach a student. It is learning them to look in a different way at a picture. That looks like an easy thing, but in fact it is very difficult.

— *How close you can get to the students?*

My door was open all the times. They could come in. That was no problem. But I gave my teachers training course in the 1990s when the students numbers were rising. I had 1.200 students. That was really impossible. And even with these numbers I did open book exams (and no multiple choice exams). They were not so happy with that system. But I was happy about it, because then I could see if they understood the content or not. There were also about 250 to 300 pedagogues I had to teach. This has been very difficult. These numbers are too high. But for the students that were doing a master thesis, it was ok.

Frederik Herman was a master student of me. He did his Master Thesis in Ghent and his Ph.D. thesis in Leuven.⁴⁰ With Frederik I had a good relationship when he was a student. He was primary teacher before. I had better relationships with students just like Frederik who were starting as primary teachers and then turned to history.

I had many social workers as master students. This kind of students like to discuss. Unbelievable! And the questions they were asking were very fundamental. They made you think about your own discipline again. With these students that were already a little bit older, I had better relationships. It was also because they did not have exams, but they had to write papers. Then we could discuss about their subjects. For half of an hour, for three quarters of an hour, for an hour. And then you learn very much yourself. It is fundamental, you are not only the teacher. You are also the pupil and the student is the teacher, I think this is the basis. *When you are not a pupil or a student yourself, then it is difficult to be a good teacher.* You can learn many things from your students.

If you do not have this attitude, then do not start as a teacher. With older students it is easier to have this attitude. And if they feel that you have this attitude, then they come out with all their experiences. As a primary school teacher, as a street worker. Then their whole personality appears. And then they trust you and it is good. But first of all, you need to have this attitude. Otherwise it is impossible.

⁴⁰ Frederik Herman, *School culture in the 20th Century. Mentality and reality history of the primary school* (Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 2010).



Image 11. Summer Course, Foz, Spain, 23 July 2009 (Photograph by S. Braster)

THE MAN THAT CAN KEEP A SECRET

— *This is a bit of a difficult question. How would you like to be remembered?*

I do not know. It is so difficult, because you are always thinking what another person thinks about you. In fact you do that your whole life. You always have that in your mind.

I do not know if I have a strong ego or something like that, but in my connections with other people, I think they have the impression that they feel very easy with me. That is probably because my starting position is a modest one. I like more that people are sharing their thoughts with me, then I think about it, and then when I see that per-

son two or three months later, I can discuss about the things they said two or three months ago.

I do not believe that I impose my opinion on another person. I would always like to have a one to one relationship, on an equal level, and I would certainly like that the other person did not feel that I wanted to dominate somebody. It is more in this sense that I would like to be remembered. That I was very accessible and that people could tell me all things that they probably could not tell to somebody else. I am very convinced that I can keep things for myself, and only for myself. So people can give to me some secrets of their own, And I will keep those secrets and nobody else will have any idea of those secrets. *Simply because they can trust me.* This is very important in life.

Publications

A list of publications of Frank Simon, starting in 1992, can be downloaded at the University of Ghent: <https://biblio.ugent.be/person/801000313386?sort=year.desc&sort=datecreated.desc&limit=10&start=0>

His publications can also be found on ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Frank_Simon4

Methodological note

This article is based on an interview that was conducted on 27 March 2016 in The Hague by both authors. The interview was recorded and transcribed with software downloaded from <https://transcribe.wreally.com/>. The interview was about three hours and a half. Not all parts of the interview were used for this article. The authors have chosen to present this interview as a personal conversation. The choice of printing text in *italics* was also made by the authors. Frank Simon has seen the text before publication, and approved of the open formula, and the use of spoken language. Footnotes were added to give a better insight in the work of Frank Simon. ■

Note on contributors:

SJAAK BRASTER is Associate Professor for Sociology and Methodology of Social Sciences at the Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus University of Rotterdam, The Netherlands. He was Professor of History of Education and Educational Policy at Utrecht University from 2003 till 2010. He also was Chairman of the Division Educational Policy of the Dutch Association for Educational Research (VOR). His main research lines are sociology of education and educational policy, and the analysis of new sources and new methodologies in the history of education. Some of his book publications are: *De identiteit van het openbaar onderwijs* (Groningen: Wolters-Noordhof, 1996), *De kern van casestudy's* (Assen: van Gorcum, 2000), *De Onderwijsraad en de herziening van het adviesstelsel* (Den Haag: Onderwijsraad, 2004), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (Brussels: Peter Lang, 2011) (with Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés) and *A History of Popular Education: Educating the People of the World* (New York: Routledge, 2013) (with Frank Simon and Ian Grosvenor). Recent research articles are: "Choice and competition in education: Do they advance performance, voice and equality?" (with Peter Mascini, in *Public Administration*, 2017), "The Dalton Plan in Spain: reception and appropriation (1920-1939)" (with María del Mar del Pozo Andrés, in *Revista de Educación*, 2017) and "Regional ethnic diversity, school ethnic diversity, and PISA performance across Europe" (with Jaap Dronkers, in Louis Volante (ed.), *The PISA effect on global educational governance*, New York: Routledge, 2017).

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS is Professor of Theory and History of Education at the University of Alcalá. Master and Doctor Degree in Educational Sciences, both with a special distinction award. Her Ph.D. thesis was awarded one of the National Prizes for Educational Research given by the Spanish Ministry of Education in 1996.

Her main lines of research and publications are: history of urban education, teachers training, history of the educational innovations and of the pedagogical renovation movements, reception and transfer of international pedagogical movements, the role of education in the building of national identities, iconography and education, women and education, and school culture. Some of her most recent publications are: (ed.) "El sistema

educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)”, special issue of *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4) (2013); *Justa Freire o la pasión de educar: Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013) and “Images of the European Child”, special issue of *History of Education & Children’s Literature*, XIII-1 (2018) (edited in cooperation with Bernat Sureda García). She has been the coordinator of the Research Project REGARDS (2015-2017), entitled “Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900-1970)”, funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness within the framework of the National R&D and Innovation Plan.

In the years 2000-2006 she was Secretary of the Spanish Society of Pedagogy. From 2005-2013 she was Secretary of the Spanish Society for the History of Education, and from 2006-2012 she was a member of the Executive Committee of the International Standing Conference for the History of Education. From 2014 she is one of the four editors of *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*.

REFERENCES

- ALDRICH, Richard. “Neuroscience, education and the evolution of the human brain”. *History of Education* 42, no. 3 (2013): 396-410.
- ARCE HAI, Alessandra, Frank SIMON & Marc DEPÆPE. “Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers”. *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015): 744-767.
- “From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation”. *History of Education* 45, no. 6 (2016): 794-812.
- BOUCHERON, Patrick. *Ce que peut l’histoire*, <http://books.openedition.org/cdf/4507> (consultado el 30-3-2018).
- CATTEEUW, Karl, Kristof DAMS, Marc DEPÆPE & Frank SIMON. “Filming the black box. Primary schools on film in Belgium, 1880-1960: A first assessment of unused sources”. En *Visual History. Images of Education*, edited by Ulrike Mietzner, Kevin Myers & Nick Peim, 201-231. Oxford: Peter Lang, 2005.
- CERTEAU, Michel De. *L’invention du quotidien*. Paris: Union Générale d’Éditions, 1980.
- COHEN, Sol. *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang, 1999.
- DAMS, Kristof, Marc DEPÆPE & Frank SIMON. “Sneaking into school: Classroom history at work”. En *Silences and Images. The Social History of the Class-*

- room, edited by Ian Grosvenor, Martin Lawn & Kate Rousmaniere, 13-46. New York: Peter Lang, 1999.
- DEPAEPE, Marc. *Between educationalization and appropriation. Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven: Leuven University Press, 2012.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON. "Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools". *Paedagogica Historica* 31, no. 1 (1995): 9-16.
- "Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria Belga (1870-1970)". En *Historia de la educación. Anuario 2000/2001* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001), 41-71.
- "Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación". *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 18 (2008): 101-130.
- "Qui ascendit cum labore, descendit cum honore. Sobre el trabajo con las fuentes. Consideraciones desde el taller sobre la historia de la educación". En *Poder, fé y pedagogia: Historia de maestras mexicanas y belgas*, edited by por Federico Lazarín Miranda, Luz Elena Galván Lafarga & Frank Simon, 27-54, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.
- DEPAEPE, Marc, Kristof DAMS, Maurits De VROEDE, Betty EGGERMONT, Hilde LAUWERS, Frank SIMON, Roland VANDENBERGHE, & Jef VERHOEVEN. *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools. Belgium 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000).
- GAUS, Helmut e.a. *Mensen en mode. De relatie tussen kleding en conjunktuur*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 1992.
- *Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Wellen der Konjunktur für die Trendbestimmung von Morgen*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001.
- GAUS, Helmut, Bie de GRAEVE, Frank SIMON & Antonia VERBRUGGEN-AELTERMAN. *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en toepassing in het secundair onderwijs*. Gent: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, 1983.
- GRININ, Leonid E., Tessaleno C. DEVEZAS & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Kondratieff Waves. Dimensions and Prospect, at the Dawn of the 21st Century*. Volgograd: Uchitel, 2012.
- GRININ, Leonid E. & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Evolution. Development within Big History, Evolutionary and World-System Paradigms*. Volgograd: Uchitel, 2013.
- GRININ, Leonid E., Tessaleno C. DEVEZAS & Andrey V. KOROTAYEV (eds.). *Kondratieff Waves. Juglar-Kuznets-Kondratieff. Yearbook*. Volgograd: Uchitel, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective (ouvrage posthume publié par Jeanne Alexandre née Halbwachs)*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

- HELLINCKX, Bart, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. *The forgotten contribution of the teaching sisters: a historiographical essay on the educational work of Catholic women religious in the 19th and 20th centuries*. Leuven: Leuven University Press, 2009.
- HERMAN, Frederik. *School culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School* (PhD, Katholieke Universiteit Leuven, 2010).
- HERMAN, Frederik, Angelo Van GORP, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. "The school desk: From concept to object". *History of Education* 40, no. 1 (2011): 97-117.
- KONDRATIEFF, Nikolai. *The long wave cycle*. New York: Richardson & Snyder, 1984.
- MARTONY, Constant & Roger DENORME. *De ontwikkeling van de Westerse cultuur*, 4 vol. Antwerpen: De Sikkel, 1953.
- MODIANO, Patrick. *Romans*. Paris: Gallimard, 2013.
- NIEUWENHUYSE, Karel Van, Frank SIMON & Marc DEPAEPE. "The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness". *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015): 57-69.
- POLENGHI, Simonetta & Gianfranco BANDINI. "Interview with Marc Depaepe". *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 445-453.
- POPKIEWITZ, Thomas. "Curriculum history, schooling and the history of the present". *History of Education* 40, no. 1 (2011): 1-19.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. "Desde L'Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los 'centros de interés' decrolyanos (1907-1936)". *Revista de Educación*, Número extraordinario (2007): 143-166.
- SIMON, Frank. "Geschiedenis der kazernes Knapen en Rademakers te Brugge". *De Gidsenkring* 5 (1967): 1-24.
- *De stemming van de grondwet van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in het arrondissement Brugge, (14 augustus 1815)*. Leuven: Nauwelaerts, 1968.
- *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging, 1857-1895* (Gent: Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, 1983) (Ph.D. Thesis, Ghent University, 1979).
- (ed.). *Liber amicorum Karel De Clerck* (Gent: CSHP, 2000).
- SIMON, Frank, Yvan Van den BERGHE & Philippe VERANNEMAN. "Een politiek publicist in de Revolutietijd, Brugge 1790-1815". *Biekorf* 67 (1966): 134-141.
- SIMON, Frank. "Afterword: inexhaustible cultural learning". *Paedagogica Historica* 53, no. 3 (2017): 342-346.
- SIMON, Frank, Christian VREUGDE & Marc DEPAEPE. "Perfect Imperfection: Lancasterian Teaching and the Brussels Educational System (1815-1875)". En *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, edited by Marcelo Caruso, 91-124. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.

- SÜSKIND, Patrick. *Das Parfum; Die Geschichte eines Mörders*. Zurich: Diogenes Verlag, 1985.
- VAN Gorp, Angelo. *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven/Voorburg: Acco, 2005.
- VROEDE, Maurits De e.a. *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel IV. De periodieken 1914-1940*. 2 vols. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1987.
- WAGNON, Sylvain. *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle: 1871-1932*. Bruxelles: Peter Lang, 2013.

IMAGEN Y EDUCACIÓN. MARKETING, COMERCIALIZACIÓN Y DIDÁCTICA. (ESPAÑA, SIGLO XX)

Por PEDRO LUIS MORENO Y ANTONIO VIÑAO (coords). Madrid: Ediciones Morata, 2017, 248 páginas. ISBN 9788471128522.

UN ENCUENTRO FRUCTÍFERO ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LOS SIGNIFICADOS CULTURALES DE LAS IMÁGENES

Durante mucho tiempo las imágenes tuvieron unos usos muy acotados en el ámbito de la Historia. Además de la especificidad que algunas de ellas tenían como piezas *sublimes* en la Historia del Arte, donde se desarrollaron metodologías específicas para su descripción y análisis, para los demás historiadores, aquellas imágenes que mostraban algún aspecto del pasado, no eran sino un *recurso* para ilustrar visualmente alguna cuestión que se desarrollaba en el texto historiográfico y que la imagen elegida oportunamente corroboraba. Bastaba un simple comentario al pie de la imagen para afirmar lo que se mostraba, sin que hubiera, como en las fuentes escritas, el más mínimo *trabajo crítico* sobre el origen de las imágenes convenientemente rescatadas para reforzar los argumentos textuales. Por supuesto, cualquier imagen proveniente del pasado y conservada en algún archivo, museo u otras instituciones documentales, tampoco se la consideraba por parte de los historiadores como un *texto visual*, dotado con una estrategia discursiva en el que, con herramientas diferentes a las escritas, era posible entender una argumentación que estaba enmascarada por el poderoso *artificio realista* que presenta cada representación visual más allá de su simple apariencia.

Es justo decir que algunas escuelas historiográficas estaban contemplando las imágenes como un fenómeno cultural, en ocasiones con

orientaciones antropológicas, y que las intentaban explicar más allá de los parámetros establecidos en la Historia del Arte. Así lo hicieron autores como Ernst Gombrich,¹ que supo explicar posiciones iconográficas partiendo de representaciones elaboradas en diversos contextos culturales, o David Freedberg,² intentando entender las complejas relaciones entre las imágenes y las personas, o la extensa obra de Roman Gubern,³ en torno a las múltiples características que presentan las imágenes y sus relaciones con el *ethos* humano y con las manifestaciones culturales donde han operado. Es cierto también que las imágenes comenzaron a interesar de diversos modos a otras disciplinas, que se han interrogado por los mecanismos entre percepción visual y conocimiento, un campo que ha ido creciendo con los avances y hallazgos de la neurociencia, y que explican cada vez con más detalle los mecanismos de percepción visual que tenemos los humanos, y lo que hay en ellas de cultural o de fisiológico.⁴

Que la Historia comenzase a preocuparse por las imágenes de otro modo al tradicional, es el resultado de diversos caminos que se han

¹ Ernst Gombrich historiador del arte, es uno de los más conocidos representantes de la escuela iconográfica alemana. En sus obras intentó siempre analizar las imágenes en capas significantes, yendo en su interpretación más allá de las dimensiones estéticas que presentan, intercalando análisis de sus funciones sociales y comunicativas. De su extensa producción destaco dos obras: *La imagen y el Ojo* (Madrid: Alianza Forma 1987; edición original inglesa de 1982). Aunque sin duda la mejor representación de su trabajo y pensamiento lo encontramos en *Gombrich Esencial* (Barcelona: Debate, 1999; edición original inglesa de 1996). Se trata de una cuidada y representativa recopilación de textos en torno al arte, la representación y la cultura editada por Richard Woodfield.

² David Freedberg, *El poder de las imágenes* (Madrid: Cátedra, 1992; edición original norteamericana de 1989). Como ya advierte Freedberg en el prefacio de la obra: «Este libro no trata de la historia del arte. Trata de las relaciones entre las imágenes y las personas a lo largo de la historia».

³ Roman Gubern es una figura reconocida e indiscutible sobre la Historia de las Imágenes y sus múltiples interrelaciones con la cultura y la sociedad. Sus trabajos parten de una perspectiva comunicativa siempre rica en significados por las extensas conexiones culturales que despliega en sus análisis. Es difícil resumir en una obra el trabajo del profesor Gubern. Su último libro *Dialectos de la Imagen* (Madrid: Cátedra, 2017) es un excelente ejemplo de su conocimiento de las imágenes en su encuentro con lo humano. Una de los mayores valores de su obra es la combinación entre amenidad y rigor profundo.

⁴ La indagación de cómo recibimos, interpretamos y damos sentido a las imágenes es un campo en continuo crecimiento donde la neurocirugía y otras especialidades están dando respuestas y creando un debate que no está del todo consensuado todavía. Destaco dos trabajos esenciales e introductorios a una materia compleja: *Imagen y Conocimiento*, eds. Horace Barlow *et alii* (Barcelona: Crítica 1990; edición inglesa de 1986), recopilación de los trabajos discutidos en un encuentro en la Royal Society de Londres, y el libro de Donald D. Hoffman, *Inteligencia visual. Como creamos lo que vemos* (Barcelona: Paidós, 2000; edición original inglesa de 1998).

ido trazando en las últimas décadas, y que han logrado cambiar los usos funcionales que tuvieron en el trabajo histórico. Un buen ejemplo ha sido el caso de la fotografía, una tecnología aparecida en 1839, en un momento en el que el positivismo se estaba desplegando como filosofía de concepción de la realidad, aunque hubo que esperar hasta 1937 para que las imágenes fotográficas comenzasen a entrar en los museos como imágenes artísticas con un autor reconocido como tal.⁵ En el caso español, la valoración cultural de las imágenes fotográficas es relativamente reciente; los primeros trabajos históricos están fechados en 1981,⁶ y los enfoques y contenidos han evolucionado conforme a los propios cambios que se han producido en la cultura occidental en las últimas décadas, estando ahora produciéndose trabajos de nuevos autores en la línea de las teorías posmodernas y de la reivindicación del microrrelato que, siguiendo las ideas de autores como Jean François Lyotard,⁷ niegan la historicidad a las fuentes fotográficas y a los problemas historiográficos que han sido recurrentes entre quienes nos hemos dedicado a la historia de y con la fotografía

⁵ La historiografía en torno a la fotografía tiene dos etapas claramente diferenciadas. Durante el siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, se entendía que el devenir de ésta tecnología era el de sus avances ópticos, químicos y técnicos. El historiador de referencia de esta corriente historiográfica fue el profesor austriaco Josep Maria Eder, pero en 1937, en un momento en el que el fotograbado había llegado a un punto de desarrollo muy considerable, Beaumont Newhall primer conservador de fotografías del MOMA, de Nueva York, presentó una exposición en la que, por primera vez, el sujeto histórico fueron las imágenes fotográficas y sus autores con una metodología similar a la de la historia del arte. Véase al respecto el texto de Bernardo Riego sobre las influencias de ésta aproximación a la historia de las imágenes fotográficas en el texto: «De la “Escuela Newhall” a las “Historias” de la Fotografía: Experiencias y propuestas de Futuro», en *Fotografía. Crisis de Historia*, ed. Joan Foncuberta (Barcelona: Actar, 2002), 42-57.

⁶ Sobre la historiografía fotográfica en España desde 1981, véase Bernardo Riego, «La historiografía española y los debates sobre la Fotografía como fuente histórica», *Ayer* 24 (1996): 91-111. Una revisión de la historiografía posterior, puede consultarse en el texto también de Bernardo Riego, «Una intersección de interpretaciones sobre fotografía: entre la disparidad metodológica y la diversidad de aproximaciones», *Ayer* 96 (2014), 185-199.

⁷ Jean François Lyotard, *La condición Posmoderna* (Madrid: Cátedra, 1989; original francés de 1979). Aunque el autor ha renegado posteriormente de algunas de las afirmaciones de su trabajo, lo cierto es que ha tenido una enorme influencia en autores diversos, entre ellos algunos vinculados a la crítica fotográfica, que niegan que las imágenes fotográficas puedan ser una fuente válida para analizar el pasado. Un buen ejemplo de esa corriente de interpretación se resume en la afirmación de John Tagg en su libro *The Burden of Representation* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), 65: «Las fotografías nunca son prueba de la historia; ellas mismas son lo histórico». Algunas de las tesis que se están defendiendo en estos momentos en las Facultades de Bellas Artes de la universidad española trabajan con estos presupuestos conceptuales que están teniendo una enorme influencia entre los investigadores más jóvenes.

con los métodos tradicionales de análisis, ya sea en historia del arte, ya sea en historia contemporánea.⁸

En el ámbito de la Historia de la Educación ha emergido en los últimos años un interés creciente por el estudio de las imágenes fotográficas como un elemento para entender aspectos de la dinámica de las aulas y los procesos educativos, lo que ha llevado a estos historiadores especializados a profundizar en las imágenes más allá de su mera apariencia realista. Sin ánimo de ser exhaustivos, el tiempo que ha transcurrido entre el seminario organizado por Bernat Sureda y Francisca Comás en la Universidad de las Islas Baleares en 2009, embrión del número monográfico en *Educació i Història* sobre «Fotografía e Historia de la Educación»,⁹ y el reciente coloquio de Historia de la Educación centrado en las imágenes que tuvo lugar en septiembre de 2017 en El Escorial,¹⁰ es un arco temporal que engloba muy bien la labor de un numeroso grupo de historiadores de la educación para los que las imágenes están siendo objeto de atención, con algunos rasgos diferenciadores con otros colectivos de historiadores especializados en imágenes fotográficas que las estudian y abordan desde otros ámbitos. Además de las materias específicas de interés educativo en lo que muestran las imágenes, la Historia de la Educación está prestando atención de modo preferente a las propuestas de autores renovadores de los sujetos y las fuentes históricas como Peter Burke,¹¹ o las reflexiones de W.J.T. Mitchel que se ha interrogado en torno al encuentro de las palabras y los textos escritos (tan esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y el poder de las imágenes, dando

⁸ Sin duda el trabajo más global en torno a la Historia de la Fotografía en España, comenzando por sus cuestiones metodológicas e historiográficas, es el del profesor de Historia del Arte de la Universidad de la Laguna, Carmelo Vega. Su obra *Fotografía en España (1839-2015) historia, tendencias, estéticas* (Madrid: Cátedra 2017) es un trabajo riguroso e imprescindible por la densidad y diversidad de cuestiones que plantea en sus novecientas páginas. Véase especialmente el capítulo «Las Historias de la Fotografía en España», pp. 19-76.

⁹ Monográfico sobre «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història* 15 (2010).

¹⁰ XIX Coloquio de Historia de la Educación sobre *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación, Retos metodológicos actuales*, organizado por la Sociedad Española de Historiadores de la Educación (SEDHE) y celebrado en El Escorial (Madrid) del 19 al 22 de septiembre de 2017.

¹¹ El libro de Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. (Barcelona: Crítica, 2001; edición inglesa del mismo año), ha sido una de las obras que más ha contribuido a que muchos historiadores se preocupen por las imágenes desde una perspectiva más compleja que la mera ilustración. En ese mismo año, Ivan Gaskell abordaba elementos de la denominada Historia Visual en el libro editado por Peter Burke, *Formas de hacer Historia* (Madrid: Alianza 2001), 221-254).

lugar a un paradigma que éste autor ha denominado *El giro pictórico*, o *pictorial turn* en su acepción original.¹²

UNA OBRA CON CUATRO EJES VERTEBRADORES: DEL DOCUMENTO ICÓNICO AL MUSEISMO PEDAGÓGICO EN LAS CULTURAS ESCOLARES Y SUS MATERIALES EN LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

El libro que comentamos es el producto de un trabajo interdisciplinar elaborado por profesores y profesoras de la Universidad de Murcia, donde existe un núcleo investigador que está haciendo un espléndido trabajo sobre imágenes y educación con resultados tan notables como la exposición, en 2016, sobre «tarjeta postal ilustrada y educación» que reveló la enorme potencialidad que estas imágenes tienen para el estudio histórico, y cómo históricamente supieron cumplir diferentes funciones en el ámbito escolar; algunas desapercibidas hasta esta muestra que, en cierta medida, prefigura el libro que estamos analizando.¹³

Cómo apuntan en la introducción los coordinadores, Pedro L. Moreno Martínez y Antonio Viñao Frago, en el libro confluyen cuatro líneas de investigación fundamentales: se parte de la relevancia y la presencia que la imagen ha tenido en el mundo de la educación, aludiendo precisamente a «la importancia que la reciente renovación historiográfica ha atribuido a los documentos icónicos como fuentes del conocimiento para la investigación histórica», siendo el segundo eje las culturas escolares y los elementos que la conforman tanto los materiales como los inmateriales, que explican lo que ha sucedido en las aulas y los centros docentes, a los que se suman un tercer eje en torno a la historia de las disciplinas

¹² Debo confesar, con total honestidad intelectual, que no he seguido con anterioridad los trabajos de W.J.T. Mitchell respecto al *giro pictórico* y a los elementos de tensión entre la imagen y la palabra. Una lectura muy superficial por mi parte, me indica que estamos ante una propuesta muy interesante y sólida, que recoge en su interior algunos elementos de la semiótica estructural junto a otras aportaciones de la teoría iconográfica y sobre la dialéctica que se establece entre la enunciación textual y la representación visual y sus soluciones de poder e influencia en una sociedad *hipervisiva* como es la que transitamos. Los autores del libro objeto de esta reseña citan frecuentemente a este autor que necesita una lectura más profunda por mi parte, pero es evidente la influencia que tiene en este encuentro de la Historia de la Educación con las imágenes.

¹³ Antonio Viñao, María José Martínez Ruíz-Funes y Pedro Luis Moreno (Comisarios) *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)* (Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2016), catálogo de la exposición.

escolares y sus didácticas específicas, y un cuarto, que nos parece muy importante, el esfuerzo por preservar materiales de la memoria educativa, construyendo un *museísmo pedagógico* que proporcione sentido histórico a los objetos y a los fenómenos de los que ha quedado una huella que puede ser explorada en diversas direcciones.

El resultado del libro es muy satisfactorio porque la visión interdisciplinar de la que parte y la secuencia de las temáticas expuestas permiten una visión *poliédrica* en la medida que se van desplegando diversos aspectos del fenómeno iconográfico y sus relaciones con la Historia de la Educación.

Una de las cualidades más relevantes de éste libro es comprobar lo bien que se han engarzado las temáticas para que el lector interesado pueda ir leyendo de aspectos generales a cuestiones singulares que proporcionan una visión de conjunto cumpliendo las premisas que se enuncian en el título.

El libro comienza por un detallado estudio histórico de las tarjetas postales y su complejidad de funciones en el ámbito escolar, firmado por Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz Funes, en el que se presenta el marco histórico y cultural de la difusión de la tarjeta postal ilustrada y como algunos establecimientos educativos las supieron usar como productos adscritos al gusto moderno y publicitar sus aspectos pedagógicos. El segundo capítulo, del que es autor Pedro L. Moreno Martínez, analiza los usos informativos y propagandísticos de imágenes escolares en la prensa de Murcia con motivo de las primeras experiencias en la región en 1907, de un modelo pedagógico —las colonias escolares— que tenía componentes integrales en la formación y atenciones sanitarias de los niños, dentro de las premisas innovadoras de la Escuela Nueva. De ese modo el foteriodismo constituye un sujeto de análisis histórico del que se extraen elementos significativos para la historia de la educación que van más allá de las meras inserciones periodísticas. Esta contextualización aparece de nuevo en el tercer capítulo dedicado a la educación popular y las Misiones Pedagógicas en Murcia en el que se hacen unas precisas reflexiones sobre la cultura visual y el alcance que tuvieron en dichas Misiones, en el caso de Murcia, con unas imágenes que ya no son meras ilustraciones, sino que revelan aspectos culturales que están en las representaciones de los diversos soportes que se estudian, ya sean pos-

tales, ya sea prensa ilustrada. El profesor Pedro Luis Moreno lo explica muy certeramente en la página 85 de este capítulo:

Un estudio de esta naturaleza [se alude a las imágenes de las Misiones Pedagógicas referidas a Murcia] pone en evidencia, en primer lugar, el valor que estos fondos fotográficos tienen, [...] como patrimonio documental iconográfico, como testimonio histórico, estético y visual del pasado que representan. La recuperación y visibilización de un patrimonio hasta ahora, en gran medida, invisible y desconocido [...] al tiempo que contribuye a enriquecer las miradas de la historia, la interpretación de nuestro pasado.

El libro continúa abordando el uso de fuentes visuales para entender la historia de la educación en Murcia, los cotos escolares y la enseñanza al aire libre, los catálogos de material escolar como fuentes para aproximarse a recursos y tecnologías del aprendizaje en el aula, cómo es el caso de los ábacos, la comparativa de catálogos, los cambios o la permanencia de los recursos didácticos ofrecidos, abriendo vías de análisis que conectan con toda la reivindicación cultural de los *ephemera*, materiales impresos de usar y tirar que, ahora revisados por los historiadores, hacen emerger otro conocimiento e inferir usos (y ausencias) que estos productos de imprenta proporcionan, a pesar de la corta vigencia que tuvieron cuando fueron editados.

En este sentido, el libro editado por Morata abre nuevos campos de interés al proporcionar estudios de larga duración (1924-1972) de catálogos de material de enseñanza y al ocuparse del marketing escolar en el capítulo 7, o del campo de las ilustraciones como complementos de aprendizaje a la enseñanza textual en los libros escolares, donde las imágenes publicadas tienen una eficiencia didáctica en la que hay que contemplar las dificultades técnicas de los grabados y sus costes y el empobrecimiento narrativo de las ilustraciones en los libros del franquismo. Pensamos, por ello, que este tipo de estudios abren caminos comparativos para observar los modelos de imagen publicitaria, por ejemplo, tan desarrollados en los años anteriores a la guerra civil, con sistemas tan depurados como el AIDA y sus translaciones más documentales a los libros de texto. Las ilustraciones escolares permiten estudiar la pervivencia de estereotipos en el capítulo 9, donde Raquel Sánchez, Laura Arias y

Alejandro Egea nos muestran la oportuna *reinención* de la colonización española en América en base a recreaciones visuales y a *verdades históricas* cambiantes que muestran de modo diáfano la importancia de la coyuntura política nacional. Los últimos capítulos del libro se dedican a estudiar aspectos de los cuadernos escolares, tema que está siendo, en los momentos que escribo ésta recensión, objeto de una exposición en la Universidad de Murcia.¹⁴

Cómo historiador de las imágenes, creo que estamos ante un libro muy interesante, que abre caminos nuevos en la investigación de la Historia de la Educación con nuevos materiales no atendidos en el pasado por las razones que explicábamos al comienzo. No estamos ante una obra con trabajos iniciales o titubeantes en el uso de las imágenes como fuentes históricas, sino que los capítulos ofrecen unas reflexiones muy consolidadas conceptualmente que demuestran el fructífero encuentro entre las imágenes y los nuevos modos de comprender el pasado educativo con fuentes que llevan mucho tiempo esperándonos a los historiadores de todas las especialidades.

Bernardo Riego Amézaga
Universidad de Cantabria
briego@unican.es

¹⁴ José Damián López Martínez, María José Martínez Ruiz-Funes y Encarnación Sánchez Jimenez (Comisarios), *Los cuadernos escolares entre el texto y la imagen* (Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2017). Catálogo de la exposición.

FORMAS Y ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA EUROPA MEDITERRÁNEA. SIGLOS XIX Y XX

Por JEAN-LOUIS GUEREÑA y ALEJANDRO TIANA FERRER (eds.). Madrid: Casa Velázquez, 2016. 433 páginas. ISBN 978-84-362-6472-2

En los años ochenta una todavía endeble historiografía educativa española se abrió a exploraciones temáticas y tratamientos historiográficos orientados por la denominada Historia social de la educación, que abandonaba entonces procesos de renovación importante en los países, entornos y áreas geográficas más desarrolladas, aquellas en las que los investigadores españoles querían mirarse. Ese acercamiento entre los historiadores sociales y los de la educación encontró fértiles territorios comunes, entre ellos, y con especial relevancia, el de la educación de las clases populares, territorio que algunos colegas empezaban ya entonces a cultivar con asiduidad. Entre los más empeñados estaban (están) Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana —los editores de la obra que reseñamos—, quienes continuaron desde entonces trabajándola con sistematicidad en sus diversas y complementarias manifestaciones —es decir, como investigadores, editores, organizadores de encuentros científicos, epistemólogos, revisores...— siendo el trabajo que nos ocupa el último fruto de ese activismo. El suyo es un ejemplo, que se cumple también en muchos otros y otras colegas, de perseverancia y fidelidad a los ámbitos de investigación que (se) fueron acotando en ese momento fundacional, ámbito que probablemente no forme parte, hoy, de las líneas, áreas, campos o ámbitos de investigación hegemónicas. Un poco enterradas en el pasado las terminologías, los conceptos, los sentidos, las manifestaciones de ese mundo confuso que abarca la expresión «educación popular», no parecen constituir actualmente un blanco especialmente apetecido en las agendas de los investigadores.¹ Ese motivo es suficiente para acoger con interés la obra que nos ocupa.

¹ Es una impresión que sólo parcialmente comparten los editores del texto, metódicos en el rastreo y caracterización de las actividades societarias y de las publicaciones específicas producidas por la

Los sucesivos repertorios bibliográficos y revisiones sobre el «estado de la cuestión» que nuestros autores-editores han ido elaborando a lo largo de las tres últimas décadas, intentando tomar el pulso a la investigación publicada sobre la educación popular en España, localizan un periodo álgido, que se mantendría hasta mediados de los años noventa. Una investigación dinamizada e impulsada por algunas citas científicas de carácter monográfico, particularmente las Jornadas organizadas por la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de 1986 y el Coloquio Hispano-francés, celebrado en la Casa de Velázquez en 1987, sobre *Educación, cultura y clases populares, siglos XIX y XX*, con participación de veinte investigadores de diversas universidades francesas y españolas.² De hecho, en la primera revisión que «nuestros» editores (Guereña y Tiana) hicieron analizando la dinámica seguida en la década 1982-1992 (publicada en el año 2000 en *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*) dan cuenta de unas doscientas referencias para esa década, añadiéndose otras cuarenta producidas en los años anteriores.³ Al agruparlas en un conjunto de categorías o sub-epígrafes (formación profesional y técnica; escuelas de adultos; extensión universitaria y universidades populares; educación y sociabilidad popular; reformismo social, republicanismismo y educación popular; catolicismo social y educación popular; y educación y movimiento obrero) los autores procedieron, de hecho, a la demarcación del campo, nucleándolo en torno a experiencias, conceptos, espacios, públicos y formas educativas determinadas. Un análisis comparativo mostraba una clara concordancia de estos elementos nucleares con los establecidos por

historiografía internacional sobre el campo, de las que dan cuenta en un texto introductorio a la obra que reseñamos (Tiana y Guereña: «La educación popular en el marco de la investigación histórico-educativa» pp 15-33), que actualiza otros anteriormente escritos con igual finalidad. Frente a un «renovado interés» en el panorama internacional —como ejemplificarían los trabajos presentados a la XXXI Conferencia de la ISCHE, una selección de los cuales se publicó, primero, en el vol. 47, números 1-2 de 2011 de la revista *Paedagogica Historica*, coordinado por Sjaak Braster, Frank Simon y Ian Grosvenor con el título de *Educating the people, the history of popular education*, y, posteriormente, en *A History of Popular Education. Educating the People of the World*, coords. Sjaak Braster, Frank Simon y Ian Grosvenor (New York: Routledge, 2013)—, la situación española queda caracterizada, en todo caso, como menos activa.

² Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX* (Madrid: Casa de Velázquez – UNED, 1989).

³ Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, «La educación popular», en *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), 141-171.

los investigadores de otros de otros países europeos, observándose escasísimas diferencias derivadas de nuestras peculiaridades nacionales.

Revisar y caracterizar esa producción les ha permitido en esta nueva obra colectiva avanzar también en una definición —que se pretendía precisa y con un «real valor científico y operativo» (p. 9)— susceptible de «sostener» un programa de investigación sistemático y de largo alcance que sirviera de base para «el diseño de investigaciones históricas en ese campo» (p. 18), precisamente en un momento en que se estaba asistiendo a la constitución de redes de investigadores y proyectos nacionales e internacionales de investigación. Tal definición entendía la educación popular como

el conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos e instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana) —jóvenes no escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación—, realizados fuera —o paralelamente— de los circuitos y procesos escolares (p. 18).

Como puede observarse, la educación popular quedaba circunscrita a adultos de los grupos dominados y a procesos de formación/instrucción externos al sistema educativo formal. La categoría *exclusión* de los campos culturales dominantes y de los circuitos de formación, y la voluntad de *apropiación* de una cultura dominante pensada sobre el modo de la universalidad, se propusieron como nociones centrales para precisar lo que fuese la educación popular. De hecho, sería esta demanda de educación y de cultura que sugiere la noción de *apropiación* la que serviría para excluir, o al menos diferenciar, la intervención educativa seguida por otras estrategias políticas y sociales alternativas.

Al hilo de esta dinámica merece la pena tomar en consideración el debate que se produjo en el VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la SEDHE y celebrado en la universidad de la Laguna en 1994, sin duda la reunión científica sobre educación popular celebrada en España con mayor número de trabajos presentados (concretamente sesenta y cuatro, recogidos en tres volúmenes de Actas). Y subrayar el hecho de que sin una precisión previa del ambiguo y polisémico

mico término de «educación popular» por parte de los organizadores,⁴ la interpretación «libre» de su sentido por parte de los participantes —con trabajos que abarcaban periodos y áreas geográficas muy amplias— se correspondió sólo parcialmente con la demarcación del campo en los términos que nos hemos referido. La participación de investigadores latinoamericanos, expresamente promovida por los organizadores, haría un enfoque de la educación popular a partir de sus posibilidades como modelo alternativo y contra-hegemónico, de plena validez también para nuestros días. Otros muchos orientamos nuestra aportación desde una concepción que divergía también de la acotada, concibiéndola como «educación del pueblo», de las «clases populares», de «los pobres», sin excluir en absoluto el ámbito de la educación formal: de hecho, pensábamos que precisamente ese lugar —la escuela— había sido, en España, el lugar de formación, adoctrinamiento —e incluso, excepcionalmente, de liberación— de los hijos de los trabajadores. Luis Bello lo había explicitado nítidamente ya en los años treinta:

Todos son pobres. Con rara excepción hijos de proletarios, jornaleros o gente que, aun trabajando para sí, ganan penosamente la vida. Las escuelas pueden ser distintas, pero los muchachos que se sientan en sus bancas tienen un denominador común: la pobreza. —¡Escuela pública, escuela para pobres!—.⁵

Un planteamiento este compartido por la historiografía inglesa, que ha visto en el acceso de las masas populares a la escuela, y más tarde a la segunda enseñanza —venciendo las resistencias de quienes se oponían a ello— el auténtico escenario de la «educación popular». La conquista posterior de una escolarización universal y gratuita auténticamente democrática —o, al menos, meritocrática—, a través de los sistemas educativos nacionales habría reducido los espacios «específicos» de la educación popular a otros destinatarios y modalidades (aunque pueda dudarse: quizá la escuela pública española no deje de ser —y cada vez más— una

⁴ La ponencia central («Reflexiones en torno a la educación popular») con la que el Dr. Antonio Moleiro enmarcaba una de las Secciones del coloquio («La educación institucionalizada *versus* educación popular en la España del siglo xx») constituye un buen exponente del modo en que a esas «alturas historiográficas» se estaba identificando temática, ideológica y cronológicamente el asunto en España (en *Educación popular* (La Laguna: Universidad de la Laguna, 1998), t. III, 13-48).

⁵ Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Andalucía* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces – Editorial Renacimiento, 2007), 351-352.

escuela para pobres). Y a partir de entonces se mantendrían formas de educación «particulares» para los sectores populares adultos, siendo la forma más conocida la de la Extensión universitaria, que en Inglaterra se hizo con la estrecha colaboración del movimiento obrero y los sindicatos de trabajadores (particularmente a través de la Workers' Educational Association, WEA) en cuya orientación, a partir de los años cincuenta, tuvieron un papel central científicos sociales marxistas, particularmente un bastante desconocido entre nosotros, Raymond Williams,⁶ pero también otros como Eric Hobsbawm, quien en sus memorias reconoce su deuda y la de otros camaradas con una experiencia docente que les ayudaría a «girar» su foco analítico teórico, desplazándolo hacia el análisis de la cultura de aquellos sujetos —adultos trabajadores— con los que compartían y (re)construían el conocimiento.⁷ Los «Cultural Studies» deben mucho a ese mestizaje.

Desde mediados de los noventa varias «convocatorias» con perspectiva comparativa internacional buscaron impulsar y afinar, en España, el campo historiográfico del que nos estamos ocupando. Redes internacionales como la Cross-cultural Studies in the Education of Adults, buscando identificar las influencias interculturales en la Historia de la Educación de adultos en Europa entre 1890-1930, o la Red de Historiadores de la Escuela en la Europa del Sur (SPICAE), esta última centrada en la perspectiva mediterránea, dieron lugar a nuevas contribuciones comparadas. Así, las insertas en el monográfico de la revista *Historia de la Educación* (n.º 20, 2001, coordinado por Guereña) sobre «La educación popular en los siglos XIX y XX», con trabajos de y sobre España, Alemania, Francia y Portugal. La cosecha de las últimas décadas, sin embargo, podría calificarse como de «modesto avance» entre otras razones porque «campos cercanos» o «categorías vecinas» —educación de adultos, historia de la educación profesional, historia de la educación permanente,

⁶ Un loable y necesario trabajo sobre sus análisis y reflexiones acerca de la educación de adultos trabajadores, seguido de una amplia selección de textos (con entrevista incluida) publicados por Williams en medios y momentos diversos (realizado por John Mcllory y Sallie Westwood) ha sido traducido al valenciano con el título *En la frontera. Raymond Williams en l'educació i formació de persones adultes*, con introducción y notas de José Beltrán LLavador (València: Centro de Recursos y Educación Continua de la Diputación de Valencia, 2004). Así mismo, la universidad de Valencia ha editado en 2011 una espléndida biografía suya, realizada por Dai Smith, titulada *Raymond Williams, el retrato de un luchador*.

⁷ Eric Hobsbawm, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX* (Barcelona: Crítica, 2003).

historia de la educación social, e, incluso, historia de la educación de las mujeres— habrían ido absorbiendo, progresivamente, su savia. En todo caso, y como explícitamente se manifiesta en varios de los trabajos insertos en la obra que reseñamos, la pretensión de acotar —y de hacerlo comparativamente— el campo de la educación popular resulta un «imposible» dado que responde a cronologías y a marcos particulares inter-naciones e, incluso, intra-naciones: la dinámica expansiva o retardada de la escolarización universal, los distintos desarrollos de los sectores productivos, los procesos de modernización «cívica», de unificación nacional, las dinámicas seguidas en la configuración de las fuerzas políticas (obreristas, republicanas y reformistas,) conforman situaciones prácticamente incomparables. Al final no permiten conclusiones definitivas. El sentido que Campomanes daba a la educación popular de los artesanos en la España del siglo XVIII; el nuevo y amplio sujeto («todo individuo dedicado a ocupaciones con las que los estudios prolongados no podrían concordar») cuya instrucción la revolución francesa proclamó como socialmente deseable, abriendo el espacio de las clases nocturnas para adultos (Marchand, p. 93); el carácter de clase con que los sindicalistas de los años treinta (nuestro Llopis, por ejemplo) entendían la formación de la clase obrera, una formación de tipo profesional —coincidiendo en ello con la patronal, los elementos reformistas, e incluso el estado—; pero sobre todo, y ante todo, una formación estrictamente sindicalista, que nunca debía abandonarse «a la clase adversa», porque obligada (la clase obrera) a intervenir, por su misión histórica, en la colosal y compleja tarea de estar informada sobre «cuestiones económicas y sociales, nacionales e internacionales», es ella misma (su representación orgánica, La Confederación) la que debe crear

por sus propios medios un *Instituto específicamente obrero* [...] de investigaciones, de estudios y de difusión de las grandes teorías económicas y sociales que deben constituir el fondo ideológico del sindicalismo moderno.⁸

Difícil empeño, ante esta mixtura, el de Guereña y Tiana, buscando criterios taxonómicos y «propuestas de clarificación conceptual» que

⁸ Rodolfo Llopis, *Hacia una escuela más humana* (Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha, 2007), 194. Edición facsímil de la realizada por la Editorial Escuela Española en 1934.

«eviten la ambigüedad» (p. 23). Como en su párrafo final afirma Françoise Tetard, tras rastrear las líneas de su ambigua historia en Francia, y constatar lo que sus esforzados protagonistas pusieron de utopía, entrega y convicción en sus diversas manifestaciones —eso que sí resulta común y compartido—, «la educación popular es, por definición, imposible de definir, pero es un sentir compartido» (p. 51)

La publicación que reseñamos recoge las diecisiete ponencias que se presentaron al Coloquio «Formas y espacios de la educación popular en la Europa Mediterránea, siglos XIX y XX», celebrado en 2009 en los locales del Consejo Escolar del Estado y organizado por los mismos responsables y las mismas instituciones que habían promovido, en 1987, el ya mencionado coloquio de la Casa de Velázquez. La perspectiva comparativa entre países de la Europa mediterránea entonces adoptada, *reiterada* en el monográfico de la revista *Historia de la Educación* de 2001, volvía a presidir ahora su estructura, organizando secciones comunes, en cada una de las cuales se buscaba insertar estudios relativos a Francia, Italia, Portugal y España. El desigual número de aportaciones (una contribución portuguesa, tres italianas, cinco francesas y ocho españolas), así como cronologías muy desiguales impidieron, seguramente, cumplir este objetivo y el resultado aparece descompensado.

Las distintas secciones vienen abiertas por un conjunto de trabajos que, a modo de marco general, se agrupan bajo el enunciado «Generalidades. Educación popular y sociabilidad». Se ubican ahí las aportaciones de Tiana y Guereña —un trabajo en el que repasan y enjuician, básicamente, la situación historiografía española—; el de Françoise Tetard, una cualificada estudiosa del campo en Francia, de la que se inserta un texto muy útil por su carácter abarcador —«Educación popular. Un itinerario cronológico francés (siglos XIX y XX)»—, que trata de distinguir y caracterizar tipologías y períodos cronológicos; de Pere Solá —«El debate conceptual e historiográfico sobre el desarrollo del *tercer sector*, el capital social y la educación informal en el ámbito mediterráneo»—, un título que no se corresponde en absoluto con un confuso contenido; y, finalmente, el de Maurizio Ridolfi —«Formas de sociabilidad y educación popular en la Italia contemporánea»—. Se trata, en este caso, de un estudio muy adecuado para el fin que supuestamente persigue esta primera sección por su carácter, como el de Tetard, abarcador, susceptible de di-

bujar un mapa de la sociabilidad italiana en un tiempo largo, entendida sobre todo como espacio social de la política, expresada básicamente en la vida asociativa, pero también en las modalidades más formalizadas en las que se manifiesta la identidad de grupo, «allí donde —como diría Alexis de Tocqueville en su clásico estudio *De la democracia en América* (1835-1840)— se forma el estado moral e intelectual del pueblo y se corroboran las “costumbres del corazón”» (Ridolfi, pp.73-74). Una perspectiva esta de la sociabilidad concomitante con la educación popular y que aquí funciona bien como dibujo general de uno de los espacios territoriales sometidos a una comparación buscada expresamente por el autor mediante alusiones a Francia, España y, dentro de ella, Andalucía. Es de lamentar, finalmente, que en esta sección no se cuente con ningún trabajo sobre el territorio portugués.

La sección II lleva por título «Educación de adultos, clases obreras y Formación profesional». Se ubican aquí tres contribuciones francesas (Philippe Marchand, «Las clases de adultos en Francia en el siglo XIX. ¿Formación o instrucción?»; Gérard Bodé, «Los cursos para obreros en Francia, 1800-1919»; y Renaud d'Enfert: «Entre la formación profesional y la educación popular: cursos públicos y escuelas de dibujo en Francia, 1815-años 1860»), y una contribución española (María Luisa Rico Gómez: «La Escuela de Trabajo: un nuevo espacio de formación profesional obrera en España, 1924-1931»), situación que la convierte en una sección prácticamente monográfica sobre Francia. Los distintos trabajos evidencian una rigurosa coordinación previa por parte de los colegas franceses —en cuanto a las formas, los tiempos y las modalidades a estudiar— con el fin de facilitar realmente el objetivo comparativo perseguido.

«Universidades populares y Casas del Pueblo» son los tópicos de la tercera Sección, siendo las primeras objeto de estudio por colegas de España (Pedro Luis Moreno: «Las Universidades Populares en España: una revisión historiográfica»), Francia (Olivier Sigaut y Christophe Premat: «La expansión de las Universidades Populares en Francia (1898-1914)»), y Portugal (Joaquim Pintassilgo: «Los intelectuales y la educación del pueblo. El ejemplo de las Universidades populares en las primeras décadas del siglo XX»). Los tratamientos son muy diferentes entre sí. Mientras que Moreno se extiende en su cronología a lo largo

de más de un siglo (desde las primeras creadas en 1903, atravesando el período republicano, las «pequeñas universidades» del franquismo y las «renacidas» en la etapa democrática, reiterando análisis y revisiones bibliográficas ya hechas en trabajos anteriores, ahora actualizadas), los colegas portugués y franceses analizan las universidades populares acotados a su fase inicial, muy ligadas al compromiso de los intelectuales que desencadenó el affaire Dreyfus, (en Portugal sería un compromiso de la masonería) con sus ribetes de antisemitismo, germanofobia, amenaza de guerra y conflictividad social, ante la que la instrucción de «obreros, artesanos y otras buenas voluntades deseosas de aprender» marcarían una nueva forma de abordar la educación de las masas. Este compromiso debe ser entendido —en el caso de Francia— inserto en un país con una plena escolarización en los niveles elementales («en Francia las universidades populares echaron raíces en las victorias conseguidas en los progresos de la instrucción pública durante la III república» (Sigaut y Premat, p. 210), una situación privativa de Francia; en el caso portugués, Pintassilgo constata una escasísima escolarización de los sectores populares, a la que se añade la «falta de educación», la «completa ignorancia» de quienes, educados, lo eran en una educación «llena de taras jesuíticas» (p. 232). Por eso, las universidades populares no serían encajables estrictamente en el concepto de educación popular, afirman Sigaut y Premat, porque su sentido se asocia más a la formación de los obreros que solicitan, demandan y contribuyen a orientar su sentido (y esto es básico) desde las Bolsas de Trabajo, «verdaderas catedrales obreras». El compromiso de los intelectuales habría de ser en este caso (y así lo plantearía Raymond Williams en los años cincuenta y sesenta) no con una formación concebida «como una ruta» para la incorporación (al trabajo), sino «como una herramienta liberadora». Y en la medida en que las Bolsas de Trabajo francesas son nuestro equivalente de las Casas del Pueblo, la ponencia de Guereña y Tiana en esta sección —«Influencias europeas en la educación popular española. El caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (1897-1929)»— permite comparaciones con estos trabajos, particularmente con lo que, en línea con lo anteriormente dicho, representó la escuela para la formación de militantes socialistas —la Escuela Obrera Socialista— creada en 1923 por la Juventud Socialista y la Sociedad de profesiones y oficios varios, una versión española de la École Ouvrière Supérieure belga.

La sección titulada «Libro, cine y educación popular» agrupa las ponencias de Ángel Mato —«Las bibliotecas de las sociedades populares en Asturias en el primer tercio del siglo xx: lectores, lectoras y lecturas»—, un asunto largamente trabajado por el autor y del que aquí presenta una completa síntesis; de Francisco Villacorta —«La Biblioteca-Escuela y el Servicio de documentación de la Junta de pensiones de Ingenieros y Obreros en el Extranjero, 1910-1936»—, trabajo que, a diferencia del anterior, constituye una primera e interesante aproximación de su autor a un elemento concreto de la «singular experiencia» que fue la Junta de Pensiones de Ingenieros y Obreros en el Extranjero, de la que Villacorta ha sido el principal investigador; y finalmente la de Lissabetta Giroto sobre «La educación popular en la Italia de los años cincuenta del siglo xx. La familia y la educación en la representación cinematográfica del Estado italiano y del Servicio de Información de los Estados Unidos (USIS)». Tanto el asunto analizado, «el uso que la Presidencia del Consejo italiano —en el marco de su sección de «Propaganda y Prensa»— y el Servicio de información de los Estados Unidos [...] hicieron de la producción cinematográfica para promover el proyecto de alfabetización dirigido a la población italiana» (p. 297), como el tratamiento que se le da, muestran el interés de incluir dicha producción como un componente fundamental del campo de la educación popular y, sobre todo, de su ejercicio comparativo.

Una última sección («Iglesia y educación popular») recoge dos trabajos. El de Gilda Nicolai —«Mujeres, Iglesia y educación popular en la Italia del siglo xix», que se resuelve como breve síntesis del papel de las congregaciones religiosas femeninas en la educación de las mujeres, y de Feliciano Montero sobre «La Acción católica especializada y la educación popular. Las campañas de los movimientos juveniles durante el franquismo, 1955-1965», una aportación concreta de un autor que se viene ocupando desde hace años de los movimientos juveniles de inspiración católica y, en general, del catolicismo social.

La obra se cierra con el conjunto de referencias bibliográficas citadas en nota por los distintos autores (unas mil referencias); lo cual, advierten los editores, no constituye un repertorio bibliográfico de la educación popular en España, Francia, Italia y Portugal, pero sí «un apreciable conjunto» de diversos materiales acerca de la educación popular en la época

contemporánea. Como ellos mismos refieren en el texto introductorio —conscientes de la disparidad, de hecho, de los trabajos presentados, frente a la sistematicidad que habría exigido una mirada comparativa— estamos ante un conjunto de contribuciones «que ofrecen un material suficiente para acercarse a varias facetas de la historia de la educación popular en la Europa mediterránea en los siglos XIX y XX, sobre la cual no existe ningún ensayo similar» (Guereña y Tiana, p. 6)

Aida Terrón Bañuelos
Universidad de Oviedo
aterron@uniovi.es

POLÍTICA EDUCATIVA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA. TEXTOS ESCOGIDOS

Por MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ. Madrid: Biblioteca Nueva (colección *Memoria y crítica de la educación*, 28), 2017. 392 páginas. ISBN 978-84-16938-53-7.

Editar un libro que recoge una selección de textos publicados con anterioridad es una empresa arriesgada que los coordinadores de este proyecto han gestionado con acierto al asegurarse que los temas presentados abordan problemas cruciales de la política educativa de los dos últimos siglos sumamente interrelacionados y algunos pendientes aún de solución. Además, como el autor ha supervisado personalmente la selección de los trabajos que integran este volumen, la vertebración temática de los asuntos tratados en él está plenamente garantizada. Todos ellos se centran en cuestiones que atienden a un mismo orden y están estructurados en torno a los procesos de construcción y desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, por lo que la presencia de dos elementos tan íntimamente relacionados como la educación y la ideología aflora desde la primera de sus páginas, impregnando la totalidad de su contenido.

Asumiendo que el sistema educativo español no surge de un modo aislado, aunque su evolución presenta especificidades genuinas, Manuel de Puelles presenta en primer lugar un marco de referencia para el lector cuyas coordenadas están determinadas por la penetración en España de la modernidad que alumbró la Revolución Francesa, una modernidad política que hace referencia al Estado liberal y a la influencia de los principios de libertad e igualdad aplicados a la educación. El autor nos sitúa frente a los grandes principios revolucionarios —libertad, igualdad, nación— y su relación con la educación, cerrando el círculo con un epígrafe centrado en la Revolución francesa y el sistema educativo español donde la libertad de enseñanza y la religión se perfilan como protagonistas de los grandes debates sobre los principios fundamentales de la política de la educación, controversias que marcarán el rumbo de la evolución de

nuestro sistema educativo y permanecerán vigentes hasta nuestros días sin que, a pesar de haber transcurrido más de doscientos años, hayamos sido capaces de tejer un consenso sobre el que cimentar un pacto que permita dar una respuesta satisfactoria a esta confrontación.

Con esta estrategia Manuel de Puelles persigue dos objetivos. Por un lado, señala el lugar exacto donde anclar un extremo del hilo argumental cuyo ovillo devanará a lo largo de las páginas del libro, indicando al lector el norte que guiará sus pasos cuando aborde los diferentes trabajos que lo integran. Además, indica dónde volver la vista en caso de pérdida, ya que este marco histórico de la modernidad política es el crisol donde se funde el contenido de unos textos cuya principal característica es su coherencia interna desde una perspectiva histórica. Por otro lado, este marco teórico proporciona al lector las claves necesarias para captar el alcance y la permanencia en el tiempo de la reacción frente a la modernidad de dos de los más conspicuos, activos y recalitrantes conspiradores contra su avance: la Iglesia católica y las fuerzas políticas conservadoras.

La hoja de ruta que traza está diseñada para que el lector recale en momentos trascendentales de la evolución de nuestro sistema educativo, y se detenga en cambios especialmente significativos acaecidos en diferentes etapas de nuestra Historia y, para lograrlo, se centra en cuatro cuestiones fundamentales.

En primer lugar, ahonda en la relación histórica que existe entre Estado y educación, afirmando que repensar el papel del Estado y de la escuela pública constituye actualmente una exigencia no sólo urgente sino también inaplazable. Seguidamente lleva a cabo un análisis de la problemática del profesorado de educación secundaria y bachillerato, concluyendo que la cultura escolar de los profesores de secundaria sigue anclada mayoritariamente en una concepción del bachillerato como nivel propedéutico, actitud que entra en conflicto con el concepto de una educación secundaria obligatoria como prolongación de la primaria que, hoy por hoy, parece irreversible. Sumado a ello, la formación del profesorado de secundaria sigue siendo especializada, académica y centrada fundamentalmente en contenidos curriculares. El tercer asunto que aborda Manuel de Puelles en este bloque es el debate sobre la cuestión de los recursos en la España del primer tercio del siglo xx, un asunto crucial directamente relacionado con la debilidad del sistema educativo

en su conjunto, especialmente para la etapa de la educación primaria. Finalmente, el cuarto y último punto está dedicado a la reforma educativa de 1970 que restauró el concepto de la educación como servicio público.

Fijado el marco teórico, y analizados varios de los momentos más cruciales de la evolución de nuestro sistema educativo, el autor presenta, estructurados en dos bloques perfectamente delimitados (políticas de libertad e igualdad y políticas de secularización y laicidad), un conjunto de trabajos que aportan al lector las claves necesarias para acercarse a los grandes temas de la política actual de la educación. Manuel de Puelles lleva a cabo un análisis pormenorizado de alguno de los debates históricamente más trascendentales y pertinaces para la evolución de nuestro sistema educativo, todos ellos plenamente vigentes en nuestros días. Así, por ejemplo, ante los ojos del lector se desgranán, desde una perspectiva histórica, cuestiones tan determinantes para «la salud» de nuestro sistema educativo como las relaciones entre educación, igualdad y libertad, la revolución social que supuso la escolaridad obligatoria y su influencia en el currículo, la escuela comprensiva como instrumento para proporcionar a la ciudadanía una formación general no sólo extensa sino también intensa, la diversidad como una realidad inherente a la sociedad y a la escuela que es consustancial a la comprensividad desde su propio nacimiento, y las políticas neoliberales que impregnan desde la década de los ochenta del pasado siglo la mayoría de los sistemas educativos europeos apostando por la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización de la educación, con un objetivo claro: restar competencias al Estado.

De entre todos estos debates destaca por su persistencia, permanencia e intensidad el que se ocupa del lugar que debe tener la religión en la escuela, las relaciones Iglesia-Estado en materia escolar, y las tensiones generadas por el proceso de secularización registrado en momentos históricos tan significativos como el periodo de cambios del siglo XIX al XX, donde confluye el proceso de fundación de un nuevo Estado y el de formación de un nuevo sistema de educación pública, la Segunda República Española en la que convergieron distintas tendencias y soplaron por vez primera en nuestra historia auténticos aires de renovación para nuestro sistema educativo, la dictadura franquista o la denominada Transición democrática.

El broche final del libro gira en torno a la posibilidad y la necesidad de alcanzar un consenso en materia de educación, así como de los límites que deben caracterizar al mismo. Bajo el título de «Consenso y política educativa», Manuel de Puelles presenta dos trabajos cuyo contenido converge en la necesidad de alcanzar un nuevo pacto escolar que permita conformar un sistema educativo de calidad cuyos beneficios alcancen a toda la ciudadanía.

En el primero de ellos —«El pacto educativo: del consenso constitucional al disenso político»— pone de relieve la sobrecarga ideológica preconstitucional que durante la Transición a la democracia estuvo presente en todos los ámbitos de la vida española, un lastre que todas las fuerzas políticas tuvieron que lanzar por la borda para poder alcanzar un difícil consenso que desembocó en un pacto escolar de alto contenido ideológico que condicionó indudablemente tanto el proceso como el producto final. Lo cierto es, como subraya el autor, que el artículo 27 de la Constitución de 1978 además de un pacto escolar fue un pacto abierto a la alternancia política, una verdad incontrovertible que ha acarreado una enorme carga de dificultades para su desarrollo político y legislativo.

Además de pasar revista a las características del consenso constitucional y a las dificultades para alcanzar un acuerdo básico en educación, Manuel de Puelles analiza también el alcance y los límites de un consenso básico constitucional que no impide el disenso de las políticas prácticas, planteando interrogantes sobre la dificultad de conciliar políticas públicas de educación y ahondando en la complejidad del binomio consenso-disenso. Como en democracia ningún grupo ejerce el poder permanentemente, sino que el ejercicio del mismo es resultado del voto popular, la alternancia democrática derivada de esta circunstancia puede dificultar la reforma de la educación por lo que el autor pone de relieve la necesidad imperiosa de alcanzar un pacto de Estado en educación cimentado en un nuevo consenso social, político y económico.

En el segundo trabajo —«Reflexiones sobre la necesidad de un nuevo pacto escolar: del disenso al consenso»—, subraya que el artículo 27 de la Constitución de 1978 fue obra de un consenso tejido en torno a dos valores esenciales, la libertad y la igualdad, aunque la materialización de este consenso básico fue cada vez más problemática, desvirtuándose progre-

sivamente por la aplicación de múltiples leyes y la aparición de diversas políticas educativas aplicadas a lo largo de estos cuarenta años, lo cual no es óbice para no haya gozado de virtualidad en la práctica política.

Ante la cuestión de si es posible o no alcanzar un pacto en educación, Manuel de Puelles afirma que, a pesar de existir una fuerte demanda social en este sentido, es necesario alcanzar un consenso constitucional en educación que refuerce las garantías de los derechos básicos que se derivan de los principios de libertad de enseñanza y de igualdad ante la educación. Sin embargo, aclara también que no se trata de formular un nuevo consenso ideológico como el que representó el artículo 27, que en lo sustancial se debe mantener, sino de alcanzar un pacto de mínimos sobre políticas que mejoren la educación y que, en consecuencia, puedan ser asumidas por los partidos políticos en el marco de la alternancia democrática.

Para el autor, este acuerdo debe contemplar tres vertientes y programarse en una serie de pasos bien definidos. En primer lugar, un acuerdo previo sobre el diagnóstico serio y riguroso de la educación en España. Tras el diagnóstico, un acuerdo sobre los puntos débiles del sistema que hay que mejorar, y, en tercer y último lugar, un acuerdo sobre las políticas de reforma encaminadas a fortalecer el sistema educativo y a resolver los problemas detectados. Como resultado de este proceso, los principios derivados de este triple acuerdo podrían incorporarse a la reforma constitucional del artículo 27, reforzando así el marco garantista de los derechos de libertad y de igualdad establecidos en él.

En definitiva, con esta selección de textos, Manuel de Puelles mueve al lector a una reflexión sobre cuestiones vitales de política educativa que han protagonizado un debate que sigue activo tras doscientos años de historia, analizando detenidamente su impacto en la génesis de nuestro sistema educativo. Además, aporta también muchas de las claves necesarias para trabajar en pos de un consenso que permita alcanzar un pacto educativo cimentado sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, un pacto que permita a la ciudadanía y a la clase política que la representa asimilar definitivamente que, a pesar de la omnipotente presencia de la ideología en la educación, es posible, a través del diálogo y el consenso, que ésta deje de vivirse definitivamente como un problema.

El planteamiento de Manuel de Puelles se asemeja a la estrategia de Ariadna para ayudar al joven Teseo a escapar del laberinto después de acabar con el Minotauro. En nuestro caso, el monstruo toma carta de naturaleza en la falta de un acuerdo de mínimos capaz de preparar y facilitar una reforma constitucional, un desencuentro al que se han sacrificado once leyes de educación, tres de ellas universitarias, desde el año 1978. El extremo del ovillo que permitirá salir del laberinto está firmemente anclado en los derechos de libertad e igualdad recogidos en el artículo 27 de la Constitución y enunciados, hace ya doscientos años, por los revolucionarios franceses que alumbraron la modernidad política.

Es importante también prestar atención a otra de las razones que los coordinadores aportan al lector sobre el propósito perseguido con la publicación de este libro. Debido a su dispersión, muchos de los textos seleccionados para formar parte de esta edición son difíciles de localizar y algunos están incluidos en revistas que no se ocupan propiamente del estudio de temas educativos. De ahí precisamente la importancia y el acierto de haber reunido en este volumen unos trabajos destacados, pero poco accesibles, en los que Manuel de Puelles aborda desde una perspectiva histórica una serie de cuestiones educativas cuyo origen se remonta doscientos años atrás, pero que, sin embargo, han llegado hasta nosotros plenamente vigentes porque la virtualidad de las relaciones entre ideología, política y educación permanece durante amplios períodos de tiempo al tratarse de fenómenos de extensa duración.

Otro acierto de los coordinadores ha sido incluir al final del volumen una selección de obras del autor, lo que facilita al lector la localización y consulta de las mismas, así como la posibilidad de poder ampliar el estudio de alguna de las cuestiones tratadas en *Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos*.

En mi opinión, la selección de trabajos que integran este volumen, todos ellos relacionados con la Política y la Historia de la Educación y organizados en torno a los procesos de construcción y desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, aportan muchas de las claves que ayudarán al lector a entender la génesis de nuestro sistema público de educación, una cuestión que, a pesar de encontrarnos ya en pleno siglo XXI, no ha sido esclarecida aún satisfactoriamente debido, en parte, a la complejidad de los factores políticos, económicos, sociales y culturales

que intervienen de forma interrelacionada en la comprensión de este fenómeno histórico.

Aunque este libro fue concebido como un homenaje que sus compañeros del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED y del Centro de Investigación MANES quisieron brindarle con motivo de su jubilación —sólo administrativa porque Manuel de Puelles sigue desarrollando una fecunda actividad investigadora y colaborando activamente con distintos organismos como el Colectivo Lorenzo Luzuriaga—, lo cierto es que su contenido trasciende este objetivo y su lectura ayudará a estudiantes y estudiosos de la educación española a reflexionar desde una perspectiva histórica sobre los problemas educativos del presente, a entender mejor las peculiaridades de nuestro sistema educativo, y a afrontar con garantías el reto de un futuro mejor para la educación de nuestro país.

José Ramón López Bausela
Inspector de Educación
jr.porrero@gmail.com

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN EL ESTADO AUTONÓMICO

Por JAIME ANTONIO FOCES GIL, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2017. 474 páginas. ISBN 978-84-259-1749-3.

Educación y política nacieron juntas desde la cultura griega, ya fuera como instrumento para la transmisión de valores o ideales morales desde el punto de vista normativo o prescriptivo, o desde la vertiente positiva o descriptiva. Una relación constante en la historia que las revoluciones liberales reforzaron sobre el horizonte de la razón, el progreso y los derechos ciudadanos. Relación que permite que un grupo de gente que ocupa un mismo territorio y con una estructura social, por embrionaria que sea, desarrolle necesariamente la cooperación, la decisión firme (política) de educar con la palabra, en el diálogo que abre al mundo y sostener el recuerdo que mediatiza nuestras relaciones. Y desde ese diálogo, siempre conflictivo, se construye el proceso de aprendizaje a través del discurrir de todo un aparato institucional, administrativo, que ayuda a conservar, reproducir y despertar los ideales morales que tejen la convivencia. Pues bien, sobre ese diálogo entre política y educación, dentro de la actual arquitectura constitucional española, trata el libro que presento. Un libro más que oportuno, como bien señala acertadamente en el prólogo Fernando Rey Martínez, precisamente cuando en este momento hay una demanda y un contexto político y jurídico de revisión del entero edificio constitucional por efecto del posmodernismo, de los tiempos múltiples y del capitalismo global. Este es precisamente el marco sustantivo que cobija la escritura del libro de Jaime Antonio Foces. En sus páginas pretende clarificar y estudiar la configuración política de la educación en nuestro marco constitucional para, desde tal dosel, descender a los territorios autonómicos, resaltar las diferencias educativas entre ellos y culminar con un análisis amplio de una Comunidad Autónoma: Castilla y León. Con esta estructura tan coherente, que se inicia en lo general hasta descender a lo más parti-

cular, analiza el autor de forma temática y problemática los diferentes aspectos que conforman la educación en una Constitución de diseño descentralizado y abierto (art. 148.2: «las comunidades autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias»), con su diversidad de territorios y resultados. De ahí que el libro se estructure en tres partes, claramente diferenciadas, pero entrelazadas.

La primera parte, que el autor titula «La Educación en la Encrucijada Constitucional», analiza cómo se configuró el pacto político que anidó en el art. 27 de la Constitución Española. Ello remite, ineludiblemente, a la llamada transición política, cuando se trató de edificar un sistema de democracia abierta posibilitada por los cambios acaecidos con la disolución de la agricultura tradicional, un acelerado proceso de industrialización, las remesas de los emigrantes, los préstamos internacionales, el incremento de la penetración del capital extranjero, el turismo, la ampliación del mercado interno, las tasas de crecimiento económico, una sociedad plenamente urbanizada, una cultura política capaz de absorber la discrepancia, un creciente proceso de secularización, un ansía por salir del aislamiento internacional, etc. Hechos que habían erosionado los cimientos de papel de la dictadura y habían trastocado el marco de creencias e ideas que habían orientado España desde la Guerra Civil. Estas condiciones, que constituyeron el trasfondo que posibilitó un cambio político desde julio de 1976, derivaron en un proceso constituyente que definió la identidad y la unidad del sujeto titular de la soberanía, mediante un pacto entre instancias territoriales históricas que no conservaron derechos anteriores y superiores a la Constitución. Una norma del poder constituyente que dibujó, en lo tocante a la educación, su arquitectura fundamental en el artículo 27, cuya vida y engarce constituye la primera parte de este libro. En el ámbito histórico que le acompaña, nos cuenta cómo se configuró el pacto constituyente en el marco del consenso de la transición a partir de las fuentes más autorizadas —entre otras, la del profesor Manuel de Puelles—, las ideologías en juego de lo que gruesamente llamamos derecha e izquierda, el proceso político a través del juego democrático partidista, las leyes educativas promulgadas desde entonces como expresión histórica nutrida en los ideales y valores de los partidos políticos, y el edificio institucional y jurídico anclado en los principios de la cooperación entre el Estado y las autonomías (Conferencia Sectorial de Educación, Consejo Escolar e Instituto Nacional de la Evaluación) y

control (Alta Inspección). Sobre este complejo entramado culmina esta parte como preludeo de la siguiente con un análisis de las dificultades en ciernes sobre el dibujo político-jurídico nacido en 1978, que refleja con acierto en el siguiente subtítulo: «Pero ¿aún existe la Constitución de 1978?». Constitución que, como en todos los países democráticos, pero en el nuestro con mayor intensidad, sufre la erosión provocada por la embestida de los poderes económicos privados, en estrecha connivencia con poderes políticos y mediáticos, llevando, como acabamos de ver recientemente en una parte de España, a una crisis de legalidad y, con ella, del estado de derecho como límite a los poderes, sean económicos o políticos. Si Jaime Antonio Foces apunta problemas, también esboza soluciones sin desbordar el marco constitucional. Páginas que hoy mismo se nos ofrecen a una reflexión oportuna para repensar lo político dentro de los lindes del libro: España y la educación de sus ciudadanos. Y es que la igualdad en educación, que despliega el principio constitucional de la solidaridad fijado en la actual Constitución, marco de una nación española cívica, exige conjeturas razonables para crear mejores condiciones que redunden entre los distintos territorios en una desigualdad de más baja intensidad.

Desde el marco constitucional y la configuración del sistema educativo nacional se desciende, en la segunda parte del libro, a la realidad cotidiana de la desigualdad entre territorios autonómicos. Si la igualdad es un ideal, la desigualdad es una realidad que vive entre nosotros bajo distintos rostros. Aunque podría haber distintos puntos de partida para el estudio de la desigualdad —de clase, de rango, etc.—, el autor se adentra por la forma más vinculada a la riqueza medida a través del gasto en educación, pues la financiación constituye su verdadera dimensión sustantiva y operativa. Y sobre esta base trata de medir la desigualdad a través de cinco indicadores: 1) El fracaso escolar, entendido como la no consecución de un título académico o certificado oficial; 2) el abandono escolar temprano, o lo que es lo mismo: el porcentaje de jóvenes entre 18 a 24 años que no continúan en el sistema educativo; 3) el rendimiento conforme a la prueba desarrollada en el año 2012 por el programa PISA; 4) el índice de desarrollo educativo, incluido en el informe PISA, constituido en provechoso instrumento sintético para analizar las diferencias entre comunidades autónomas sobre la base de tres elementos que lo integran: el rendimiento, la equidad y la calidad; 5) y, por último, un indi-

cador relevante para observar las diferencias educativas: el índice de pobreza educativa que aporta, como afirma el autor, información sobre las diferencias educativas considerando los resultados en el programa PISA de los estudiantes que no han alcanzado el nivel 2. El resultado, después de detenerse en cada categoría o indicador, y de ofrecer los resultados y comparar los mismos junto a sus causas, lo vemos en la tabla número 17 (p. 355), en la que se cruzan las comunidades autónomas con los datos de los cinco indicadores, proporcionándonos una síntesis de la desigualdad educativa en España. ¿Qué imagen nos devuelve la tabla? Aunque las correlaciones no son nunca lo suficientemente precisas, sí nos dicen, en palabras del autor, que en conjunto

España tiene un nivel de desarrollo educativo que la sitúa entre los países más avanzados del mundo —como son los de la UE—, pero las desigualdades interregionales son tan grandes que la ubican en una zona que podemos denominar media, todo ello a pesar de los profundos cambios acontecidos en el último medio siglo. Siguen coexistiendo dentro del mismo país Comunidades Autónomas que están a un nivel similar al de México, mientras que otras están al nivel de Finlandia en los mismos indicadores (p. 354).

Pero Jaime Antonio Foces no sólo constata, con los indicadores elegidos, el hecho de la desigualdad en educación entre territorios, sino que apunta sus causas como paso previo a un posible diagnóstico. No sólo trata de enfrentarse a los conceptos —abandono escolar temprano, índice desarrollo educativo, índice de pobreza educativa— en un sentido nominalista y con sus consiguientes cautelas críticas, sino que, más que sus efectos, nos expone el mapa de la desigualdad en las comunidades autónomas, lo que no es óbice para que acentúe las causas de raíz histórica y de tipo social como factores explicativos en el marco de las distintas políticas educativas, a los que añade, como afirma, una explicación novedosa: la diferenciación sexual. Esto es lo novedoso: introduce el diferencial sexual como manifestación de las desigualdades en la alfabetización. Y es que, y constituye la posición más original, es la incidencia, el peso de lo que llama el entorno, la influencia de la familia principalmente, el elemento más determinante de dichas desigualdades. Con ello, el autor no desdeña las políticas educativas, sino que pone la atención, cuando los factores socioeconómicos no marcan suficientemente la diferencia,

en aquellas variables externas al sistema educativo que puedan derivar de otras instancias, caso de la familia. Factor a considerar, máxime si tenemos en cuenta que parte de los datos proporcionados por el programa PISA, cuyos resultados se basan en conocimientos de carácter general vinculados a la capacidad general de razones razonar y enfrentarse a los problemas cotidianos. Y es que al programa PISA no le interesan los conocimientos que se enseñan en la escuela, sino la formación general, aquella que se aprende alrededor de la institución escolar y está estrechamente vinculada con la inteligencia y el marco social que le ha tocado a uno vivir.

La tercera parte, y cierre coherente del libro, aterriza en el análisis educativo de Castilla y León, cruce y cauce territorial de las políticas educativas desarrolladas desde la transición por el Estado y los partidos políticos de la comunidad autónoma. Las comunidades autónomas, que en España siguen el modelo de integración en lugar del modelo de racionalización al modo de Estados Unidos, cada una de ellas con su expresión política y jurídica, permite a Jaime Antonio Foces poner la lupa en Castilla y León. Le interesa analizarla, examinarla de manera detallada a la luz de la política del Estado y de sus circunstancias específicas, y ver cómo a través de su autonomía política se configura lo que llama su *singularidad educativa*. Hoy, cuando la conformación territorial de España en la Constitución, junto al resto de sus artículos, al decir de un eminente historiador, se vive como mito, mentira, amnesia y traición, Jaime Antonio Foces, frente a las rupturas de corte nacional-populista, no sólo no recusa a la Transición, sino que intenta diseccionar la política y su realidad en la comunidad autónoma de Castilla León con un fondo: como parte de la España plural, ve en su tierra un horizonte de posibilidades esperanzadoras. Es el sentido que late detrás de sus palabras. De ahí que esta tercera parte comience con el nacimiento de Castilla y León como comunidad autónoma, con el dibujo de su administración educativa y su evolución hacia un modelo estable. Sobre este dosel, nos explica el despliegue de la política educativa con la diseminación de los colegios rurales agrupados, los centros de innovación educativa, los centros de educación obligatoria, las escuelas hogar y residencias, los institutos de enseñanza secundaria, el currículo prescripto, la enseñanza de lenguas extranjeras o su modelo bilingüe, la convivencia escolar y las medidas políticas de promoción del éxito escolar. Un modelo que, hilvanando con

la estructura de la primera y segunda parte del libro, entiende que goza de una serie de rasgos que lo dotan de una nota de singularidad:

observamos que nos encontramos ante un modelo educativo con particularidades suficientes para ser considerado singular, aunque sostenemos que esa singularidad se debe a un elevado porcentaje a los condicionamientos sociales —particularmente las familias y concretamente las madres— de Castilla y León y en menor medida, aunque también constatamos que se deje notar su influencia, a las políticas puestas en práctica en la región tanto por el Gobierno de España hasta las transferencias educativas como por la Junta de Castilla y León desde que las mismas se hicieron efectivas, pues, a la luz de los datos que venimos aportando, no creemos que se trate simplemente de la aplicación de las diferentes leyes educativas en un entorno especialmente favorable (pp. 422-423).

Singularidad que se asienta en un largo proceso histórico de alfabetización, en el que las familias «han valorado la educación como una forma de progreso». Teniendo en cuenta las políticas puestas en marcha en Castilla y León por los gobiernos autonómicos, considera la favorable tradición social y cultural. Tradición reforzada con un pacto educativo entre las fuerzas políticas firmado en 1999. Estabilidad fundada en la gestión sobre este acuerdo junto a la atención a la escuela rural, el impulso de las materias instrumentales curriculares, el fomento de la convivencia escolar y la preocupación por los resultados escolares. Todo ello explica que Castilla y León ocupe uno de los primeros puestos entre las comunidades autónomas según el programa PISA, guía de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de perfeccionamiento de los mismos. Y, en efecto, Jaime Antonio Foces nos invita a mirar los resultados en Ciencias, Lectura y Matemáticas, así como los índices de desarrollo educativo, pobreza educativa y abandono escolar en Castilla y León —no tanto los de fracaso escolar— para mostrarnos un panorama positivo y esperanzador. La historia, las políticas educativas, el valor de la educación entre las familias y el consenso entre las fuerzas políticas se alzan como un buen escudo educativo en la región. La historia, las instituciones políticas y sociales, junto a los acuerdos políticos, viene a decirnos Jaime Antonio Foces, son las fuerzas que más condicionan el sistema

educativo, no solo porque crean y mantienen el mismo, sino porque lo afectan con su acción y determinación.

Jaime Antonio Foces ha abierto una mirada, una perspectiva política que va desde la Transición, para observar las desigualdades educativas que se manifiestan entre las comunidades autónomas, hasta su tierra, Castilla y León. Es cierto que con frecuencia reconoce la necesidad de profundizar en los temas que aborda, pero no lo es menos que disecciona en profundidad la realidad dinámica de la educación de su tierra y, al mismo tiempo, nos ofrece, de manera problematizada, no sólo una explicación de la situación educativa de Castilla y León, sino también una serie de líneas o ideas para un intercambio entre entes políticos como son las comunidades autónomas y el propio Estado que las cobija en los aspectos esenciales en educación. En conjunto, estamos ante un libro oportuno, que trata un tema, por cierto, que parece vivir en estado vegetativo en la investigación española, pero que el autor trata de impulsarlo, pues es en la política educativa, con su acción y determinación en las demandas sociales, sobre el sedimento de la tradición cultural y social, como se aborda esa realidad cotidiana que es la desigualdad y la comunicación pedagógica. El tema tratado, que raramente recibe un tratamiento explícito, con una escritura fluida que otorga claridad y precisión al mensaje, lo que es de agradecer, abre un horizonte más amplio, pues no se agota en las páginas del libro. Esperemos que así sea y que el análisis de Jaime Antonio Foces sobre la política y educación en la España autonómica, fructifique, germine y madure en nuevas investigaciones.

Elías Ramírez Aísa
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
elias.ramirez@madrid.org

LOS COLORES DE LA PATRIA. SÍMBOLOS NACIONALES EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

Por JAVIER MORENO LUZÓN y XOSÉ M. NÚÑEZ SEIJAS. Madrid: Editorial Tecnos, 2017, 452 páginas. ISBN: 978-84-309-7114-5

La obra que presentamos a los lectores de *Historia y Memoria de la Educación* está escrita por dos de los más conocidos historiadores del nacionalismo español, Javier Moreno Luzón y Xosé Manuel Núñez Seijas. En ella se realiza un recorrido, que arranca en 1785 y llega hasta 2014, de los símbolos «nacionales» por antonomasia, las banderas y los himnos. En el prólogo del libro, Anne-Marie Thiesse, la conocida autora de esa magna obra sobre la creación de las identidades nacionales en Europa entre los siglos XVIII y XX (ed. du Seuil, 1999), nos recuerda que «himnos y banderas sirven para identificar un país, en el espacio nacional e internacional, de modo preciso y estable» (p. 10). En ellos se sintetizan y condensan las representaciones de esas «comunidades imaginadas» que son las naciones, según la conocida definición acuñada por Benedict Anderson en 1983.¹ Como es bien sabido, este historiador rompió con los planteamientos clásicos del nacionalismo esencialista, que defendía la existencia de las naciones como entes naturales y casi eternos, y las presentó como construcciones modernas y creadas cultural y socialmente.² En ese proceso de creación es en el que ocupa un papel central la representación simbólica que cada país hace de sí mismo, y que va cambiando en función de los enfrentamientos y de los compromisos políticos, por lo que es habitual contemplar rupturas en la simbología nacional aunque, curiosamente, hay una tendencia al mantenimiento de estos símbolos,

¹ Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1983). Traducción al castellano de Eduardo L. Suárez, *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

² Craig Calhoun, «La importancia de *Comunidades Imaginadas* y de Benedict Anderson», *Debats* 130, no. 1 (2016): 11-17.

como forma de expresar la continuidad histórica que se pretende atribuir a la comunidad nacional.

Javier Moreno y Xosé Manuel Núñez parten de esa premisa inicial, de la importancia que tienen los símbolos para configurar las identidades nacionales, coadyuvando «de manera eficaz a la tarea de nacionalizar las poblaciones y permiten legitimar regímenes y movimientos políticos nacionalistas, dotándoles de un arsenal de imágenes fácilmente reconocibles» (p. 18). Sin embargo, la historia de los emblemas nacionales es un tema que ha interesado poco a los académicos, y mucho menos a los españoles, salvo el trabajo pionero y rompedor de Carlos Serrano,³ que inspiró a toda una generación de historiadores culturales. De ahí la importancia de este libro, que pretende comprender la evolución e importancia de los dos emblemas fundamentales de la nación, bandera e himno, desde una triple perspectiva. En primer lugar, «la de sus usos oficiales», como representación del Estado y como instrumento de nacionalización a través de diferentes agentes como el ejército, la escuela, la Iglesia católica o los medios de comunicación. En segundo lugar, «la de los usos sociales complementarios», muy cercanos al *nacionalismo banal* de Billig,⁴ que transformaron estos símbolos y les dotaron de significados diferentes. Y, en tercer lugar, «la de las tensiones y choques políticos que se han desarrollado en torno a los símbolos» (p. 23), tanto entre las diferentes tendencias del nacionalismo español como entre el españolismo y los movimientos nacionalistas «subestatales». Con este término los autores denominan a los nacionalismos catalán, gallego y vasco, obviando el manido calificativo de «periféricos» tan en boga en la historiografía pasada y reciente, cuyas connotaciones semánticas estimulan un imaginario de confrontación y antítesis.

Esta obra se presenta dividida en ocho capítulos. El primero, «De símbolos oficiales a símbolos nacionales (1785-1898)», relata la invención de la bandera roja y amarilla en 1785 y sus primeras referencias como «bandera nacional»; y los más confusos orígenes de la *Marcha Granadera*, conocida al menos desde 1836 como *Marcha Real*. Uno y otro símbolo surgieron como emblemas militares y de claras resonancias monárqui-

³ Carlos Serrano, *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación* (Madrid: Taurus, 1999).

⁴ Michael Billig, *Banal Nationalism* (London: Sage, 1995). Traducción al castellano de Ricardo García Pérez, *Nacionalismo Banal* (Madrid: Capitán Swing, 2014).

cas, frente al carácter revolucionario que tuvieron los símbolos nacionales de otros países como Estados Unidos o Francia. El Trienio Liberal trajo el *Himno de Riego* que, en palabras de los autores, «se convirtió no sólo en una de las canciones patrióticas más famosas, sino también en lo más parecido a un himno nacional que tuvo España a lo largo de todo el siglo XIX» (p. 37). Y también recuperó el color morado, reminiscencia comunera, como símbolo de las tendencias progresistas, y posteriormente republicanas, a lo largo de toda la época contemporánea.

El segundo capítulo, «Regeneración simbólica (1893-1917)», se centra en los afanes de españolización desplegados por las élites del país a partir de la crisis de 1898 y del riesgo de desmembración nacional. La bandera, que ya se había convertido en las décadas anteriores en un símbolo nacional bastante visible, se popularizó aún más por su presencia habitual en contextos banales, como las corridas de toros o los uniformes de los jugadores del recién nacido Madrid Foot-ball Club. La *Marcha Real*, sin embargo, se refugió en las ceremonias monárquicas y religiosas. Y, mientras tanto, el movimiento catalanista consensuó la bandera nacional de Cataluña, la *senyera*, y el himno *Els Segadors*, según la versión publicada, precisamente, en 1898. En el País Vasco los hermanos Arana diseñaron e izaron la *ikurriña* en 1894 y pusieron letra a una melodía folklórica para que sirviera como himno, aunque la mayoría de la población prefirió el *Gernikako Arbola*. Y los círculos regionalistas gallegos adoptaron su bandera blanca y azul y el himno *Os Pinos*. Esta encrucijada de amenaza de los diferentes nacionalismos explica la creciente preocupación del Estado por españolizar a las masas, descubriendo así un nuevo y poderoso instrumento de nacionalización: la escuela. En este punto los autores, siguiendo una línea de investigación que ya tiene una cierta tradición en nuestro país,⁵ describen todos los proyectos liberales para introducir la

⁵ María del Mar del Pozo Andrés y Jacques F. A. Braster, «The Rebirth of the “Spanish Race”: The State, Nationalism and Education in Spain, 1875-1931», *European History Quarterly* 29, no. 1 (1999): 75-108; Carolyn P. Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares-Corredor, 2000); María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e Identidad Nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000); María del Mar del Pozo Andrés y Antonio Francisco Canales Serrano, «Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea», en *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, eds. Ángeles Barrio Alonso, Jorge de Hoyos Puente y Rebeca Saavedra Arias (Santander: PUBliCan, 2011), 233-250; Alejandro Mayordomo Pérez y Juan Manuel Fernández-Soria, «Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica», *Revista Española de Pedagogía* LXXI, no. 256 (2013): 423-440; María del Mar del Pozo Andrés, «Colgar

bandera en las escuelas públicas —denominadas «nacionales» a partir de 1912— y apuntan algunas de las conmemoraciones escolares de carácter conservador, como la Fiesta del Árbol, en las que la enseña nacional también acabó ocupando un puesto central.

El tercer capítulo, «Símbolos de la monarquía conservadora (1917-1930)», aborda las estrategias de la reacción conservadora ante los desafíos de los crecientes nacionalismos subestatales y ante el desvío de la sociedad civil como consecuencia de las catastróficas campañas de Marruecos.⁶ Los autores narran de forma amena las «guerras de símbolos» que se vivieron por diferentes partes de la península y que alcanzaron hasta a un jovencísimo Salvador Dalí, arrestado por quemar una bandera rojigualda; el rechazo claro a la *Marcha Real*, que era recibida con abucheos hasta en Madrid o en Valladolid; y las reacciones en Barcelona de los miembros de la vocinglera Liga Patriótica Española, que «colgaban enormes banderas españolas en sus balcones» y coreaban, «no se sabe con qué letra, la *Marcha Real*» (p. 153). El cancionero patriótico que surgió como consecuencia de la guerra de Marruecos, con tonadillas procedentes de zarzuelas y pasodobles, como la famosa *La banderita*, que ligaba el color rojo con los vinos de Jerez y Rioja, despertaron la nostalgia de amplios sectores de la sociedad y contribuyeron a construir un imaginario nacionalista espontáneo. Ese nacionalismo español, de carácter cada vez más conservador, se fundió con la Corona y con la figura de Alfonso XIII, al que se identificó cada vez más con los símbolos patrióticos de corte españolista. No es de extrañar, entonces, que el rey impulsase la

a España de las paredes: Imágenes y construcción de la identidad nacional desde la escuela (1875-1975)», en *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, ed. María Esther Aguirre Lora (México: Bonilla Artigas Editores y UNAM, 2015), 37-78; María del Mar del Pozo Andrés, «Hanging Spain on the walls: Images and building of national identity from the schools (1875-1975)», en *Conditioned Identities. Wished-for and Unwished-for Identities*, ed. Flocel Sabaté (Berna: Peter Lang, 2015), 175-202, y Javier Moreno Luzón, «“¡Salve, Bandera de mi Patria, Salve!”. Los símbolos nacionales en la escuela española (1890-1920)». Ponencia presentada en el 48th Annual Meeting de la Association for Spanish and Portuguese Historical Studies, celebrado en New York University del 16 al 18 de marzo de 2017.

⁶ Algunos de los trabajos ya clásicos sobre la vertiente escolar de este impulso nacionalizador son Alejandro Quiroga Fernández de Soto, «Maestros, espías y lentejas. Educación y nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera», en *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. Javier Moreno Luzón (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 183-205, y Alejandro Quiroga Fernández de Soto, «Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 27 (2008): 87-104.

primera versión con letra de la *Marcha Real*, que, por otra parte, se convirtió en el símbolo más denostado del Estado, especialmente durante la etapa de la dictadura primorriverista. Ante el celo antiseparatista exhibido por Primo de Rivera, un público de miles de aficionados pitó la *Marcha Real* en junio de 1925, en el campo del Fútbol Club Barcelona, en el que fue quizás el primer ejemplo de utilización del deporte como medio de exaltación de la identidad nacional. Y, como concluyen los autores, el ambicioso programa de españolización de Primo de Rivera, que abarcó todos los espacios visibles, desde el cuartel hasta la escuela, tuvo el efecto contraproducente de extender entre la sociedad civil una identificación de los símbolos estatales «con una sola versión del españolismo: militarista, católica, autoritaria y monárquica» (p. 185).

Por eso no es de extrañar que el republicanismo exhibiese desde el final de los años diez sus propios símbolos, la bandera tricolor y el *Himno de Riego*, por más que, en estos años, se consideraban emblemas del pasado. A su apropiación como símbolos del nuevo Estado republicano se dedica el capítulo 4 de la obra, «Los dilemas simbólicos de la República (1930-1936)». En él se describe el papel de las instituciones locales en la consagración de la bandera tricolor, al izarla en muchos Ayuntamientos de España en las primeras horas de ese 14 de abril, un hecho que adquirió carta legal pocos días después, con un decreto que legitimó el estandarte republicano como símbolo de «una nación definida como comunidad política de ciudadanos» (p. 199). La escuela se convirtió, en estos momentos, en un espacio importante de nacionalización estatal, como ya han señalado varios autores.⁷ Sin embargo, con el himno no hubo acuerdo entre los diferentes sectores del gobierno republicano-socialista, aunque el de Riego fue el más ejecutado en las conmemoraciones del 14 de abril y en los eventos educativos.

⁷ Sandie Holguín, *República de Ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana* (Barcelona: Crítica, 2003); María del Mar del Pozo Andrés, «La construcción de la identidad nacional desde la escuela: El modelo republicano de educación para la ciudadanía», en *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. Javier Moreno Luzón (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 207-232; María del Mar del Pozo Andrés, «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 27 (2008): 105-135; Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández Soria, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2008), y María del Mar del Pozo Andrés, «La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* 11 (2013). <http://hispanianova.rediris.es>

El quinto capítulo, «Símbolos en guerra (1936-1939)» aborda los conflictos por los emblemas de la nación que se vivieron en las dos zonas. En la republicana la bandera tricolor coexistió con otros muchos símbolos socialistas y comunistas, si bien el gobierno redobló sus esfuerzos para identificarla con la España libre. Al mismo tiempo, el *Himno de Riego* «cayó en un progresivo desuso» (p. 237), superado por el empuje de los cantos partidistas socialistas, comunistas y anarquistas. En el bando sublevado se siguió enarbolando en los primeros momentos la bandera republicana, si bien la vuelta a la bicolor «estaba pactada, aunque en términos poco claros» (p. 243). El esfuerzo del general Franco se orientó a desterrar de la mente de sus partidarios la identificación de este símbolo con la monarquía para asociarla a la idea de la España eterna y católica. Mientras tanto, los falangistas exhibían su bandera rojinegra y aspiraban a que se convirtiese en la enseña de la nación entera. Un fenómeno similar, aunque quizás más virulento, se produjo con los himnos, pues los de carácter guerrero —desde el *Cara al Sol* hasta el de los legionarios— y los pasodobles tradicionales, se impusieron a la *Marcha Real*, la cual, además, tenía un nombre muy inadecuado para los nuevos tiempos. Por eso, no es de extrañar la obsesión de Franco por buscar un himno nacional que despertase el patriotismo emocional de los españoles, así como la imposibilidad de encontrar ninguno, por lo que hubo de recurrirse de nuevo a la *Marcha Real*, de la que se suprimieron los antecedentes monárquicos y se construyó una vinculación simbólica con la figura del dictador. Franco personalmente encargó al escritor José María Pemán que remozase la letra que ya había compuesto en 1928, dándole un mayor tono fascista para contentar a los falangistas, si bien esta guerra de los himnos persistió durante los años de la Guerra Civil y encontró en la escuela uno de sus escenarios.⁸

La imposición de los símbolos patrióticos durante la etapa franquista es el tema central del capítulo 6, «Paradojas de la nacionalización autoritaria (1939-1975)», y también es la etapa en la que más se ha trabajado desde la historia de la educación, que ha analizado especialmente

⁸ Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández-Soria, *Vencer es convencer. Educación y política: España, 1935-1945* (Valencia: Universitat de València, 1993), y Lara Campos Pérez, *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010).

la construcción curricular del discurso nacionalista en la manualística escolar de estos años.⁹ Los autores explican el rápido proceso de identificación de los símbolos nacionales con Franco y su apropiación por el franquismo, pero también las tensiones creadas entre las diferentes familias políticas y las pugnas entre la simbología religiosa y la nacionalista, conflictos en los que la escuela actuó como caja de resonancia, si bien hay que buscar sus rastros en signos tan sutiles como la ubicación y composición de los diferentes emblemas en las paredes del aula.¹⁰ El escaso entusiasmo de los falangistas por el himno oficial de España hizo que el Frente de Juventudes y la Sección Femenina potenciasen indisimuladamente el *Cara al Sol* como canto nacional.¹¹ Los autores apuntan una realidad poco conocida pero también señalada recientemente desde la historiografía educativa, y es la de que no todos los colegios religiosos y, ni siquiera todas las escuelas públicas, siguieron las directrices políticas sobre el culto a los símbolos nacionales —que, por otra parte, empezaría a decaer a lo largo de la década de 1950—, mientras que la veneración hacia la simbología católica fue unánime.¹² Sin embargo, estudios recientes basados en fuentes orales también nos hablan de la eficacia de los rituales nacionalistas en torno a banderas e himnos para despertar emociones en algunos escolares.¹³

⁹ Sin embargo, la construcción y transmisión de los símbolos nacionales en la escuela franquista es un tema que ha interesado menos a los historiadores de la educación. Algunas de las obras citadas con anterioridad han abordado esta cuestión, que también aparece tangencialmente, en los siguientes artículos: Ana María Badanelli Rubio y María del Mar del Pozo Andrés, «Desde la Madre-Patria española al Estado de las Autonomías: La idea de España en los manuales escolares (1900-2007)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 27 (2008): 397-432; Ana Badanelli Rubio y Kira Mahamud Angulo, «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160, y Kira Mahamud Angulo, «Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939-1959)», *History of Education* 45, no. 5 (2016): 653-678.

¹⁰ Pozo, «Colgar a España de las paredes», 37-78.

¹¹ José Ignacio Cruz Orozco, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: Razones de un fracaso* (Madrid: Alianza Editorial, 2001).

¹² Pozo, «Hanging Spain on the walls», 175-202, y María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 4 (2013): 126-127.

¹³ Carlos Fuertes Muñoz, «La nación vivida. Balance y propuestas para una historia social de la identidad nacional española bajo el franquismo», en *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, eds. Ismael Saz y Ferran Archilés (València: Universitat de València, 2012), 287-288.

Los capítulos 7 y 8, titulados «Símbolos del consenso (1975-1985)» y «Prácticas simbólicas en conflicto (1981-2014)», nos remiten a nuestro pasado reciente, historiando algunos hechos que aún están presentes en la memoria de aquellos españoles mayores de cincuenta años, como el proceso que siguieron los partidos de izquierdas al final de la década de los setenta para renunciar a los símbolos republicanos y aceptar los de la monarquía constitucional, al mismo tiempo que los partidos ultraderechistas se apropiaban de todos los símbolos nacionales. Después del golpe de Estado de Tejero se «inventó» la bandera constitucional y se inició una política para convertirla en símbolo de la nación, mientras que, a partir de mediados de los años ochenta, «coincidiendo con la construcción del Estado de las autonomías» (p. 383), proliferaron los estandartes de las Comunidades Autónomas que eran utilizados en muchas ocasiones «como emblema complementario o metáfora de la españolidad» (p. 384). Los autores se detienen especialmente en el proyecto de renacionalización española iniciado por el primer gobierno aznarista en 1996, y con las medidas desplegadas por éste para historiar los orígenes de la bandera, revalorizar el himno y visibilizar ambos en la sociedad española. Este empeño tuvo, en opinión de los autores, una consecuencia paralela, el resurgimiento de la enseña tricolor republicana, cuya popularización se debió a un conjunto de factores, entre ellos, la pérdida de prestigio de la monarquía parlamentaria y el crecimiento de los movimientos en favor de la recuperación de la memoria histórica. La escuela no está presente en ningún momento de este proceso, no parece que haya tenido ningún papel en la construcción de la identidad nacional a partir de 1980. Este tema tampoco ha despertado la curiosidad de los investigadores, salvo en el aspecto específico de la enseñanza de la historia. Quizás merecería la pena que, como historiadores de la educación, reflexionásemos sobre el significado de este desinterés.

Los autores concluyen que «los símbolos mantienen su peso en la vida pública, como vehículos de nacionalización [...]. Su capacidad de catalizar y condensar emociones, cruciales para la difusión y reproducción social de los nacionalismos, sigue fuera de toda duda» (p. 425). Esta obra muestra cómo, en determinados momentos históricos, la escuela tuvo un papel importante en la construcción, difusión y apropiación de estos símbolos; también sabemos que este papel dependió en mayor medida del entusiasmo de los docentes que de las normativas impuestas por

la política educativa o de los discursos sociales dominantes. Conocer e interpretar el papel que la escuela ha jugado en estas últimas décadas en la construcción de las diferentes identidades nacionales que hoy coexisten en nuestro país, y para divulgar sus representaciones simbólicas, es un reto que deberíamos recoger los historiadores de la educación. Espero y deseo que un libro tan interesante y exhaustivo como el de Javier Moreno Luzón y Xosé Manuel Núñez Seijas nos sirva de estímulo y acicate para emprender esta tarea.

María del Mar del Pozo Andrés
Universidad de Alcalá
mar.pozo@uah.es

