

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



Imágenes, discursos
y textos en Historia
de la Educación.
Retos metodológicos
actuales



Nº 10 - 2019

revistas.uned.es/index.php/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

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Montserrat González Fernández, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Teresa Rabazas Romero, *Universidad Complutense de Madrid*

Victoria Robles Sanjuán, *Universidad de Granada*

Miguel Somoza Rodríguez, *UNED*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

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

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

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*

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 Cunningham, *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*
 Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*
 Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*
 María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*
 Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*
 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*
 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*
 Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*
 Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*
 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*
 Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
 Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*
 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*
William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*
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*
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*
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: Cartel del XIX Coloquio de Historia de la Educación de la SEDHE, San Lorenzo de El Escorial, 19-22 de septiembre de 2017 (Diseño de la Fundación General de la Universidad de Alcalá).

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, por Ana Badanelli Rubio (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Sara Ramos Zamora (Universidad Complutense de Madrid)

ANA BADANELLI RUBIO (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y SARA RAMOS ZAMORA (Universidad Complutense de Madrid): <i>Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales. Presentación</i>	9
BERNARDO RIEGO AMÉZAGA (Universidad de Cantabria): <i>Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales</i>	17
INÉS DUSSEL (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México): <i>Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)</i>	51
INÉS DUSSEL (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México): <i>Photos found in the archive. An approximation to the work with images based on an amateur album about children's games (Argentina, end of the 19th century)</i>	91
MARIA LUCE SIJPENHOF (Universidad de Alcalá): <i>Racialized narratives in Dutch history textbooks: a critical race examination</i>	131
JOAQUIM PINTASSILGO (Universidade de Lisboa) e ALDA NAMORA DE ANDRADE (Universidade de Lisboa): <i>Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do projeto «INOVAR»)</i>	175
JOAN SOLER MATA (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya): <i>Los diarios y notas de los viajes pedagógicos de Rosa Sensat Vilà durante el periodo 1908-1913: Análisis crítico y conceptual, aportaciones y debates</i>	213
CARMEN DIEGO PÉREZ (Universidad de Oviedo) y MONTSERRAT GONZÁLEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Oviedo): <i>Los boletines eclesiásticos como fuente para la historia de la enseñanza primaria en España (1851-1931)</i>	237

MARÍA VILLABA SALVADOR (Universidad Autónoma de Madrid): <i>Texto y contexto. El Museo Nacional de Artes Decorativas como fuente en la investigación histórico-educativa</i>	271
CARLOS MENGUIANO RODRÍGUEZ (Universidad de Alcalá): <i>Los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas de 1932 como fuente histórico-educativa. Un estudio de caso: el expediente-oposición de María Sánchez Arbós</i>	309
GABRIEL BARCELÓ-BAUZÀ (Universitat de les Illes Balears) y LLORENÇ GELABERT-GUAL (Universitat de les Illes Balears): <i>Educación vial durante el franquismo. Memoria de los primeros parques infantiles de tráfico en Mallorca (1962-1975)</i>	345
MARIA CRISTINA MORANDINI (Università di Torino): <i>I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)</i>	383
CARLOS SANZ SIMÓN (Universidad Complutense de Madrid): <i>Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)</i>	409

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

EMILIO CASTILLEJO CAMBRA (Centro Asociado UNED-Pamplona): <i>La Semana Trágica de Barcelona de 1909 en la historiografía escolar: del africanismo a la posmodernidad</i>	451
JAVIER FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (Archivo General de Palacio): <i>Una experiencia pedagógica de la escuela nueva: Carmen Conde y el Orfanato Nacional de El Pardo</i>	487
AKETZA MERINO ZULUETA (Universidad del País Vasco): <i>La consecución de la alfabetización universal en el Alto Nervión (País Vasco)</i>	525
ALEJANDRO SELL MAESTRO (Universidad de Alcalá): <i>Essay on a Course of Liberal Education (1764) de Priestley y Memoria sobre la Educación Pública (1802) de Jovellanos: un análisis comparativo</i>	565

ENTREVISTA

FRANCISCA COMAS RUBÍ (Universitat de les Illes Balears) y BERNAT SUREDA GARCÍA (Universitat de les Illes Balears): <i>Entrevista a Bernardo Riego Amézaga</i>	597

RESEÑAS

ISABEL VILAFRANCA y CONRAD VILANOU (eds.). <i>Giner i la Institución Libre de Enseñanza desde Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1835-1915)</i> Por Eugenio Otero Urtaza	637
ADRIANA PUIGGRÓS. <i>Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado</i> Por Ignacio Frechtel.....	649

IMÁGENES, DISCURSOS Y TEXTOS EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. RETOS METODOLÓGICOS ACTUALES

*Images, discourses and texts in history of Education.
Current methodological challenges*

Ana Badanelli Rubio^a y Sara Ramos Zamora^b

Desde el año 1982 la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) viene celebrando bianualmente Coloquios de Historia de la Educación, salvo en los años 1982, 1983 y 1984, que tuvieron un carácter anual. A partir de un tema monográfico, estos coloquios se han conformado como un espacio para la difusión científica en el campo de la Historia de la Educación creando una sólida red de investigadores. Como resultado, los trabajos presentados a los Coloquios se han publicado en formato actas, a excepción del primer Coloquio celebrado en 1982 en Alcalá de Henares, que fue publicado en el n° 2 de la *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*.

El presente monográfico surge en el marco del XIX Coloquio de Historia de la Educación celebrado en San Lorenzo de El Escorial entre los días 19 al 22 de septiembre de 2017 y organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad Complutense de Madrid. Bajo el título *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, el Coloquio pretendió abrir espacios para la discusión sobre los giros

^a Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. abadanelli@edu.uned.es

^b Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España. sramosz@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-1694-9697>

paradigmáticos de la historiografía educativa abordando las nuevas y emergentes fuentes que en los últimos años han renovado nuestro campo de investigación fuera y dentro de España. Desde múltiples perspectivas de estudio, la mirada de análisis y reflexión se focalizó principalmente en las cuestiones metodológicas que afectan a estos nuevos enfoques a partir de tres ejes temáticos: las imágenes en Historia de la Educación; los discursos y su impacto en la práctica educativa; y, por último, los textos como fuentes en la investigación histórico-educativa. Además de las sesiones de comunicaciones, el programa del Coloquio incluyó simposios vinculados a proyectos de investigación que se están desarrollando dentro de este campo disciplinar, así como algunos talleres sobre aspectos prácticos de la investigación o la docencia en Historia de la Educación.

Atendiendo a las actuales demandas de difusión de los resultados de investigación de la comunidad científica, el Comité Organizador¹ del XIX Coloquio con la aprobación de la SEDHE, decide cambiar el formato de publicación y, a partir de una selección de comunicaciones presentadas al Coloquio que aportan nuevas metodologías para la interpretación histórica de fuentes documentales novedosas, confecciona el presente monográfico que recoge además las conferencias plenarias que tuvieron lugar. Por tanto, este monográfico responde a esa organización comenzando con los trabajos de dos prestigiosos investigadores: Bernardo Riego Amézaga, profesor en la Universidad de Cantabria, y experto en Historia de la Imágenes, la Comunicación y el impacto social, económico, cultural y educativo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, e Inés Dussel, profesora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, y experta en Políticas y Pedagogías de la Imagen en la educación.

El artículo de Bernardo Riego Amézaga reflexiona sobre la posición cultural que han ocupado las imágenes en relación con las fricciones entre la cultura académica y la cultura popular de la sociedad de masas. Con una perspectiva histórica, abarca su estudio a partir de las representaciones de éstas desde la Historia del Arte, hasta la posición que

¹ Compuesto por profesorado de la Universidad de Educación a Distancia (Ana Badanelli Rubio y Gabriela Ossenbach Sauter), de la Universidad de Alcalá de Henares (María del Mar del Pozo Andrés) y de la Universidad Complutense de Madrid (Carmen Colmenar Orzaes, Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora).

ocupan en la actualidad en el contexto de la iconosfera digital. Aborda los procesos de revaloración cultural de la fotografía y su influencia directa en los modelos historiográficos en España. Por otra parte, se detiene específicamente en las imágenes fotográficas ofreciendo claves historiográficas que permiten aproximarnos a su concepto y sus usos desde la historia, así como a las estrategias metodológicas para su análisis historiográfico. Desde una mirada crítica, plantea la importancia de la contextualización de los textos visuales y su inserción en los imaginarios culturales de cada época. Su artículo dentro de este monográfico se completa con una entrevista realizada por los profesores Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García que dialogan con el autor, entre otros temas, sobre los aspectos metodológicos relacionados con la interpretación histórica de las imágenes y que aparece publicada en este mismo número.

A continuación, Inés Dussel ofrece un análisis epistemológico sobre la fotografía como fuente documental histórica y como medio manual de representación del pasado. Ahonda en la veracidad y objetividad de esta fuente documental caminando desde su concepción como artefactos materiales hasta la noción de la fotografía como evidencia histórica. Como ejemplo de análisis de este tipo de fuentes, la autora selecciona un álbum «amateur» sobre juegos infantiles perteneciente al Fondo de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, profundizando en el contexto de producción, autoría y circulación de las imágenes, y en la imagen de infancia que dibujen, que muestra el juego por su valor pedagógico y no como algo antitético. Finalmente, la autora reflexiona sobre las demandas éticas del trabajo con la fotografía como elemento generador de otras políticas.

El siguiente trabajo que integra este monográfico corresponde a Maria Luce Sijpenhof, doctoranda de la Universidad de Rotterdam. Ha sido incluido por haber ganado el premio *Herminio Barreiro* en su primera edición, dirigido a la mejor comunicación presentada por investigadores noveles a los Coloquios de Historia de la Educación de la SEDHE, concretamente a doctorandos/as que están en el proceso de realización de su Tesis Doctoral sobre un tema de carácter histórico-educativo. En esta ocasión, el trabajo premiado se centra en textos escolares holandeses y ofrece un estudio cualitativo sobre las narrativas raciales que aparecen en los libros de texto de historia holandesa editados desde 1968 hasta el

año 2017. El objetivo principal del artículo es aplicar la teoría de la raza en el análisis de los textos escolares para descubrir cómo las narrativas textuales e icónicas normalizan el racismo y para identificar formas visuales de racismo. El artículo comienza con una aportación teórica en la que presenta una descripción sobre la base teórica de los conceptos de raza, racismo y racialización. A continuación, realiza un estado de la cuestión sobre los estudios realizados sobre raza y sobre la definición del concepto de los «otros». Para llevar a cabo este trabajo, la autora ha seleccionado varios ejemplos (visuales) de personas negras que representan diferentes jerarquías raciales y que aparecen en los libros de texto de historia de la escuela secundaria holandesa. Antes de presentar estos ejemplos, se detiene en explicar la teoría crítica de la raza así como en describir la metodología crítica de la raza que utiliza en esta investigación.

El resto de artículos conforman una selección de trabajos con la que se ha intentado mantener cierto equilibrio en la presencia de los relacionados con cada una de las secciones del Coloquio. El artículo de los profesores Joaquim Pintassilgo y Alda Namora de Andrade, de la Universidad de Lisboa, forma parte de un proyecto de investigación titulado *INNOVAR, Rutas de la innovación pedagógica: Escuelas y experiencias de referencia en Portugal en el siglo XX*, que estudia un conjunto de instituciones innovadoras educativas que surgieron en Portugal durante la segunda mitad del siglo XX. Los autores reflexionan sobre el alcance que tiene el estudio de las Instituciones en la Historia de la Educación y sobre las características de los estudios de casos que se producen en ese ámbito. Posteriormente, el trabajo se centra en el análisis de conceptos como la cultura escolar y las resistencias al cambio así como la innovación y su polo opuesto, la tradición. Estos conceptos se ponen en valor a través del análisis de una institución concreta, A Torre, fundada en 1970 y que surge como ejemplo de cómo fue construida la tradición pedagógica progresista. Por último, llaman la atención sobre la recurrente tendencia hacia la mitificación o sacralización de este tipo de experiencias frente a la «diabolización» de las escuelas tradicionales.

Desde perspectivas metodológicas diferentes, los cuatro artículos siguientes utilizan novedosas y diferentes fuentes documentales para la reconstrucción de la Historia de la Educación. El primero de ellos, realizado por Joan Soler, profesor de la Universidad de Vic, emplea los

diarios y notas de los viajes que la maestra Rosa Sensat Vilá realizó desde 1908 hasta 1911. Desde un análisis crítico y conceptual reconstruye el pensamiento pedagógico de esta maestra. Reviste especial interés la descripción precisa que realiza de las fuentes exponiendo la metodología utilizada para su análisis, en este caso, y citando al propio autor «cualitativa de carácter hermenéutico y conceptual». A continuación, presenta el análisis de las fuentes seleccionadas correspondientes a las notas del viaje pedagógico de 1908, del viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1911, las notas y diario del viaje de 1911, de 1912-1913 (cuatro volúmenes manuscritos) y, por último, la memoria-borrador del viaje de 1912-13 sobre métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria.

El trabajo de Carmen Diego Pérez y Montserrat González Fernández, de la Universidad de Oviedo, destaca también por la originalidad de las fuentes manejadas así como por su análisis histórico. A partir de los Boletines Eclesiásticos, publicados entre 1851 y 1931, examinan la relación entre la Iglesia católica y el estado en lo referente a diferentes aspectos de la enseñanza primaria. Después de contextualizar brevemente esta fuente, explican su nacimiento y su uso oficial. En clave metodológica, abordan las posibilidades historiográficas que ofrecen este tipo de fuentes, desde el estudio de los posibles conflictos y enfrentamientos entre el poder civil y el religioso, la enseñanza del catecismo, hasta las reuniones de asociaciones de maestros católicos y la actividad desarrollada en los centros educativos católicos. Para terminar, prestan una atención más amplia a otros aspectos educativos, susceptibles de análisis, como el rechazo a otras escuelas no católicas, el control del personal de primera enseñanza, la reacción frente a las distintas agrupaciones del magisterio y, por último, a la supervisión y la denuncia de los libros escolares.

Usando como fuente principal los fondos museísticos, María Villalba Salvador, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, estudia los paralelismos existentes entre el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo pedagógico Nacional y los principios de la Institución Libre de Enseñanza. El análisis tiene la intención de plantear algunas propuestas para dinamizar las colecciones de estos —y otros— museos. En la primera parte del artículo, la autora se centra en la contextualización del nacimiento de estos museos y en las influencias internacionales que los

favorecieron. Posteriormente, analiza los paralelismos entre el Museo Nacional de Artes Industriales y el Museo Pedagógico Nacional comparando primero, la biblioteca de ambas instituciones; segundo, las relaciones que mantuvieron con la Junta para Ampliación de Estudios; y, por último, las similitudes de ambos museos con los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Desde los actuales planteamientos museográficos, ofrece una propuesta de trabajo a partir de los objetos de dichas colecciones con el objetivo de ponerlos en valor.

El siguiente artículo corresponde a Carlos Menguiano Rodríguez, doctorando de la Universidad de Alcalá, que emplea una fuente documental poco investigada en los estudios sobre las escuelas graduadas de la Segunda República: los expedientes de oposición a la dirección de dichas escuelas. Contextualizados estos expedientes, el autor revisa el origen y concepto de las escuelas graduadas, así como el papel relevante que cumplieron los directores en este tipo de escuelas. Explica cuál fue el diseño del proceso de selección de los aspirantes a este cargo, que pretendía, entre otras cosas, descubrir «la personalidad profesional del docente». Seguidamente, describe las características de los expedientes de oposición insistiendo en la indefinición de las exigencias y las pautas de presentación. Esta particularidad se plantea como una posibilidad historiográfica que lleva al autor a definir estas fuentes como verdaderos «archivos de vida». Para terminar, estudia el expediente de María Sánchez Arbós como un ejemplo funcional del modelo de análisis que pretende llevar a cabo, lo que permite reconocer estas fuentes como archivos de vida, sobre todo en comparación con el diario que esta misma autora publicó de su labor docente, una cuestión que ocupa las últimas páginas del artículo.

Contribuyendo con el estudio de lo visual² y compartiendo el periodo histórico, los artículos de Gabriel Barceló-Bauzá y Llorenç Gelabert-Gual, y Carlos Sanz Simón, emplean las fotografías interpretadas como producto cultural e ideológico del régimen franquista. El estudio de los autores Gabriel Barceló y Llorenç Gelabert-Gual nos aproxima a uno de los contenidos curriculares más novedosos que tuvo cabida en la

² Para profundizar sobre esta línea de trabajo se recomienda la lectura del monográfico dirigido por Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés titulado «Fotografía, propaganda y educación» publicado en esta misma revista *Historia y memoria de la Educación* 8 (2018).

escuela franquista, como es la educación vial. Se analiza la evolución del concepto de educación vial, así como el origen de los parques infantiles de tráfico en España, en un momento de crecimiento económico de finales de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado profundizando en el contexto mallorquín de los años sesenta. Creados como espacios para formar en seguridad vial, los parques infantiles se convirtieron en una formación práctica complementaria de la impartida dentro de las aulas. Por su parte, el trabajo de Carlos Sanz Simón, a través de las fotografías pertenecientes al fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, analiza la simbología del nacionalcatolicismo durante los años 1950-1959, con la intención de conocer su presencia o ausencia a partir de categorías como la titularidad religiosa o no de los centros; la localización geográfica de éstos, y las posibles diferencias en el empleo de esta simbología en función del sexo del alumnado. A través del análisis de las fotografías de estas memorias se muestra cómo los centros religiosos promocionaron en mayor medida una simbología propia que se acercaba más a una identidad escolar particular, lo que se aprecia de manera más visible en algunas regiones de España. Por último, comprueba como existieron diferencias explícitas con relación al sexo del alumnado y la simbología empleada en las escuelas durante esos años cincuenta.

El estudio de todas estas fuentes documentales se complementa con el trabajo de Cristina Morandini, centrado en las posibilidades metodológicas que ofrecen los cuadernos escolares como elementos básicos de la cultura material de la escuela. Para ello, analiza los cuadernos escolares correspondientes al periodo del fascismo italiano ubicados en el fondo de la Escuela Elemental Parini situada en Turín, pertenecientes a niños de cuarto y quinto grado de primaria, que analiza e interpreta desde un doble análisis historiográfico. Por un lado, como vehículo de propaganda ideológica a través de los ejercicios denominados de «buena escritura a mano», los ensayos y resúmenes de eventos informativos italianos e internacionales, y el empleo en las escrituras infantiles de un lenguaje retórico conmemorativo de la dictadura fascista con referencia específica a aspectos de su política nacional y exterior y a programas de bienestar social y educación. Y, por otro lado, a partir de sus posibilidades didácticas para profundizar en el estudio del programa de estudio, los

contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y la evaluación llevada a cabo.

En definitiva, los once artículos que conforman este monográfico pretenden favorecer el debate y reflexión sobre las nuevas metodológicas, algunas de ellas procedentes de las Ciencias Sociales, cuyo empleo viene motivado por el estudio de nuevas fuentes documentales. Retomando el logotipo del Coloquio, que ahora utilizamos intencionalmente para la portada del monográfico, este conjunto de trabajos pretende representar de forma simbólica un juego de encaje de piezas que conlleva aplicar nuevos métodos e innovar en el estudio de viejas y nuevas fuentes para la Historia de la Educación.³

³ Ana Badanelli Rubio; Carmen Colmenar Orzaes; Gabriela Ossenbach Sauter; María del Mar Del Pozo Andrés; Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales. Libro de resúmenes. XIX Coloquio de Historia de la Educación* (Madrid: Fundación General de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017).

LAS IMÁGENES COMO FENÓMENO CULTURAL: UNA NECESARIA MIRADA EN ETAPAS PARA ABORDAR LOS RETOS ACTUALES

Images, History and Culture. Some current challenges

Bernardo Riego Amézaga^a

Fecha de recepción: 17/07/2018 • Fecha de aceptación: 16/11/2018

Resumen. El reconocimiento de las imágenes como un fenómeno cultural constituye hoy una certeza apenas discutida, aun cuando los métodos para analizarlas en los respectivos campos de estudio de las Humanidades y de las Ciencias Sociales sigan siendo objeto de un gran debate, por la intersección de varias disciplinas que las explican de un modo divergente.

Una mirada histórica, nos permitirá entender no solo la posición cultural que han ocupado sino también las enormes fricciones entre la denominada «alta cultura» en la que se engloba nuestra cultura académica, y la cultura popular de la sociedad de las masas, que, a través de soportes como el fotograbado y el cinematógrafo, mostraron visualmente aspectos de la realidad de su tiempo a personas que apenas necesitaban valerse del texto escrito. El artículo estudia también los procesos de convergencia que se han producido en el estudio de las imágenes, los desplazamientos del análisis de las representaciones desde la Historia del Arte a otras disciplinas que han dotado a sus significados de perspectivas nuevas y de contextos mucho más precisos. Analizamos diferentes posiciones en el análisis de las imágenes y la necesidad de dotar dicho análisis de un aparato crítico que contemple también los tiempos históricos superpuestos en cada representación.

Palabras clave: Historia de las Imágenes; Análisis Cultural de las Imágenes; Educación; Sociedad e Imágenes Contemporáneas; Métodos de Análisis Iconográficos.

Abstract. *The academic recognition of images as a cultural phenomenon is widely accepted today, even if the methods for analyzing them in the respective*

^a Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Avenida de los Castros, s/n. 39005 Santander. España. briego@unican.es.

fields of study of the Humanities and Social Sciences continue to be the object of great debate due to the intersection of several disciplines that explain them in divergent ways.

A historical perspective will allow us to understand not only the cultural position they have occupied but also the enormous frictions between the so-called «high culture» in which our academic culture is included, and the popular culture of the society of the masses, which through media formats such as photogravure and cinematography have shown visual aspects of the reality of their time to people who hardly needed to use the written text. The article also studies the processes of convergence that have taken place in the study of images and the displacements of the analysis of representations from the History of Art to other disciplines that have endowed their meanings with new perspectives and much more precise contexts. We analyze different positions in the analysis of the images and the need to provide the analysis of the images with a critical mechanism that also includes the historical times that are overlapped in each representation.

Keywords: *History of Images; Cultural Analysis of Images; Education, Society and Contemporary Images; Methods of Iconographic Analysis.*

EL COMPLEJO ENCUENTRO ENTRE LAS IMÁGENES Y LA HISTORIA. ALGUNOS ESBOZOS INICIALES

En estos momentos no parecer estar muy en discusión la importancia de las imágenes para construir el relato historiográfico. A muchos historiadores, formados en la tradición rankeana del documento textual y su crítica interna y externa, nos parece que el documento visual tiene muchos elementos compatibles con nuestra forma de analizar las fuentes, pero es cierto que las imágenes han formado parte de otra epistemología desde hace largo tiempo, que han sido concebidas como instrumentos expresivos más que racionales, y parece que ya existe toda una depurada disciplina que se ocupa de ellas, a la que denominamos historia del arte; y a pesar de las aparentes facilidades para entender las imágenes e insertarlas en el discurso historiográfico coherente con las fuentes escritas, las representaciones visuales presentan una serie de dificultades que finalmente son atenuadas cuando las imágenes históricas se integran en el discurso como meras ilustraciones de algún aspecto del pasado, y parecen convertirse en evidencias directas más que en textos visuales que es necesario explorar y contextualizar más allá de su propia y en ocasiones rotunda apariencia. Una práctica común de las imágenes

en el trabajo histórico que no integran sus capacidades discursivas, sino que solo son aparentes evidencias visuales del pasado.

¿Puede servirnos la metodología de la historia del arte para interpretar las imágenes que nos ha legado el tiempo pasado? Adelanto que la respuesta que voy a dar es necesariamente ambigua, porque la historia del arte se ocupa de los autores, de las formas expresivas y estéticas que adoptan en el tiempo, de las técnicas, los soportes y los materiales para crear imágenes en un momento dado, y sobre todo de la singularidad de los artistas, con sus estilemas específicos en las obras, luego encuadradas en movimientos que las hacen reconocibles y comprensibles en una época concreta. A priori, la disciplina que estudia las imágenes desde la perspectiva artística no se ocupa demasiado ni de los contextos de producción de las obras, ni de su recepción social, aunque existen notables excepciones a esa tradición tan generalizada en la disciplina que deben ser tenidos en cuenta —cito tan solo algunos autores— como Ernest Gombrich,¹ David Freedberg,² e historiadores de la propia historia del arte como Francis Haskell,³ autor de un estudio muy relevante sobre las imágenes y su inserción en el universo epistemológico de la propia especialidad a lo largo del tiempo.

Pero en estos momentos nos encontramos ante otra evidencia que hace más complejo el uso de las imágenes en el discurso historiográfico; desde la periodización de la época contemporánea; es decir, desde el movimiento ilustrado a mediados del siglo XVIII a nuestros días, en la denominada sociedad-red,⁴ en la que observamos cómo la densidad de las imágenes ha aumentado de modo exponencial. Una persona que vivía hace tres o cuatro siglos contaba con muy pocos espacios para contemplar imágenes, salvo las elites a través del patronazgo cortesano y aristocrático, a las que se sumará en un momento dado la ascendente burguesía de los negocios, que disfrutaban de un número mayor, pero

¹ Ernst Gombrich historiador del arte, es uno de los más conocidos representantes de la escuela iconográfica alemana. Sin duda, la mejor representación de su trabajo y pensamiento lo encontramos en Ernst Gombrich, *Gombrich Esencial* (Madrid: Debate, 1999).

² David Freedberg, *El poder de las imágenes* (Madrid: Cátedra, 1992).

³ Francis Haskell, *La historia y sus imágenes. El arte y la interpretación del pasado* (Madrid: Alianza Forma, 1993).

⁴ Manuel Castells, *La sociedad red: una visión global* (Madrid: Alianza Ensayo, 2006).

así y todo muy limitado si lo comparamos con el consumo iconográfico actual. Clases medias, artesanos, y lo que englobamos en la imprecisa categoría de «pueblo», apenas contaban con alguna imagen de su propiedad, y si las poseían eran generalmente estampas, un mercado del que todavía nos queda mucho por entender, pero que hasta la invención de la fotografía en el siglo XIX, las estampas fueron muy importantes referentes de la realidad en un proceso de veracidad narrativa que fue forjándose lentamente desde el siglo XV hasta que la evidencia notarial de las imágenes fotográficas destruyó la reputación realista que se atribuía a los grabados.

Hay que esperar al siglo XIX en el desarrollo del Sistema Informativo liberal, y la aparición de la prensa con ilustraciones de actualidad informativa, primero dibujadas del acontecimiento o transcritas de la imagen fotográfica, para que se multipliquen a través de la imprenta una serie de imágenes utilitarias que se consideran excepcionales por lo que muestran, pero que ya no se consideran sublimes con categoría específicamente artística, como tampoco se la considerará a la propia fotografía, que será vista como un arte mecánico reproductivo de la realidad visible. En el siglo XX, la invención del fotograbado potenciará la prensa gráfica, la tarjeta postal y otros medios visuales como el cartelismo al que se sumará por otra parte el espectáculo del cinematógrafo. Por lo que hoy un historiador tiene a su disposición una gran cantidad de fuentes que no pueden entenderse ya desde las posiciones clásicas de la historiografía del arte, y se hace necesario recurrir a aproximaciones de otro tipo para poder ensamblar cada significado cultural y social de las imágenes en su sentido historiográfico preciso, que no siempre se revela de modo evidente en las propias representaciones.

En el año 2001, publiqué un trabajo que se interrogaba sobre la capacidad de las imágenes producidas en un momento determinado de convertirse en fuentes historiográficas a través de su capacidad de articularse como un texto visual que se insertarse en el análisis de un acontecimiento histórico concreto. Elegí el siglo XIX y el fenómeno de la denominada «prensa de negocio», un término acuñado por el historiador del periodismo Jesús Timoteo Álvarez, que me sigue pareciendo muy operativo. En las revistas del siglo XIX asistimos, con las ilustraciones, al nacimiento de la información gráfica de actualidad; una nueva categoría cultural creada a través del dibujo impreso periódicamente en las

páginas de la prensa a través del grabado en madera, mientras la convicción de veracidad de las imágenes fotográficas se convertía en una verdad indiscutida en la acelerada sociedad decimonónica.⁵ Ese mismo año, Peter Burke, en un libro que ha tenido una enorme influencia,⁶ abogó por el uso de las imágenes fotográficas en la historia, además de otras muchas nuevas fuentes que fueron objeto de revisión en una segunda obra de la que fue editor⁷ aunque en este libro, en el capítulo referido a la Historia Visual, aparece toda la cuestión mucho más difusa.

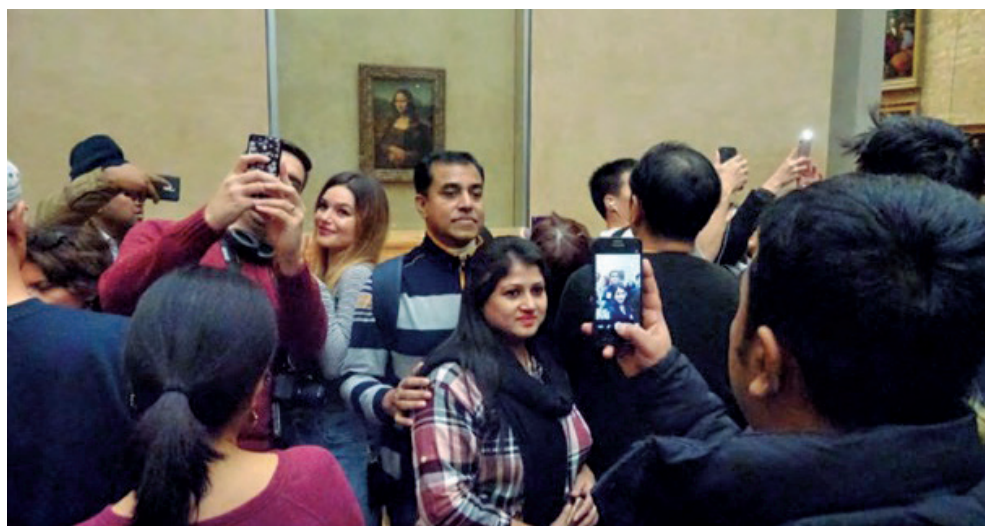


Imagen 1. Las nuevas prácticas culturales en el uso de las imágenes han desplazado tendencias históricas que en la sociedad digital es necesario analizar con otras premisas. (Fotografía de Bernardo Riego en el Museo del Louvre frente a la Monna Lisa en 2017).

¿Qué retos nos plantean las imágenes hoy a los historiadores? Estamos ante un momento en el que la iconosfera digital se ha vuelto extremadamente densa; asistimos a una época en la que las imágenes se han apoderado ya de la propia realidad inmersas en una «cultura de superficie

⁵ Bernardo Riego, *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX* (Santander: Ediciones UC, 2001).

⁶ Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001).

⁷ Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (Madrid: Alianza Ensayo, 2003). El capítulo dedicado a la historia visual, en nuestra opinión un poco difuso en sus objetivos, está firmado por Ivan Gaskell y se encuentra en las páginas 221-254 en la edición que hemos manejado (2014).

y del simulacro», por utilizar los términos de Umberto Eco y Jean Braudillard a los que volveremos más adelante. Ahora entender las imágenes ya no es una tarea simple, pues existen enfoques divergentes sobre cómo abordarlas metodológicamente desde campos como la comunicación, la antropología cultural o la sociología, que compiten, cuando no ignoran, la tradición de la historia del arte, hegemónica hasta la década de los años sesenta del pasado siglo en su encuentro con las imágenes. A esto se suman las nuevas posiciones culturales de la posmodernidad que niegan a la propia historia su capacidad documental, y dejan a la historiografía en uno de los muchos relatos posibles, a la que solo reconoce su capacidad literaria pero no científica. Por si todo esto fuera poco, se hace necesario entender algunas de las cuestiones que han sido las causantes de que las imágenes hayan sido ignoradas en los ámbitos académicos durante tanto tiempo para explicar el pasado, lo que nos remite a las fricciones culturales que su crecimiento tecnológico y su presencia pública suscitaron en el advenimiento de la sociedad de las masas con una alta cultura de base textual, en la que residía todo el conocimiento, que no daba valor a la prensa gráfica ni al cinematógrafo, que se resistía a entender el mundo moderno que se estaba fraguando, y en el que las imágenes ganaban poco a poco terreno a los textos escritos. Todo ello nos debe remitir a una pregunta que también abordaré, y que creo que todo historiador debe hacerse cuando decide introducir las imágenes como fuentes históricas y se encuentra ante tanta variedad y complejidad como la que se ha dado en la etapa contemporánea: ¿Cómo podemos entender las imágenes?

En este texto planteo cuatro cuestiones: a) analizar históricamente las imágenes hoy en un tiempo de densa iconosfera digital; b) entender las fricciones culturales que han tenido con la cultura escrita desde su eclosión en la sociedad de las masas; c) comprender algunos de los enfoques divergentes en cuanto a las estrategias metodológicas de su análisis historiográfico, especialmente de las imágenes fotográficas por el peso de su propia apariencia de veracidad; y d) finalmente, una pregunta nada sencilla: ¿Qué son realmente las imágenes y cómo las podemos entender desde la historia? A todas esas cuestiones intentaré dar algunas respuestas en los apartados siguientes en la convicción de que mis aportaciones son sugerencias de trabajo, reflexiones abiertas a la discusión, más que recetas cerradas, dogmáticas y excluyentes, algo que nunca ha formado parte de mi modo de abordar el análisis de las imágenes en su encuentro con la labor histórica.

LAS IMÁGENES EN LA DENSIDAD DE LA ICONOSFERA DIGITAL: POSICIONES ANTE LAS IMÁGENES DEL PASADO EN UN TIEMPO POSMODERNO

El término «iconosfera» fue acuñado en 1959 por Gilbert Cohen-Séat y rápidamente adoptado por muchos expertos en comunicación, especialmente Roman Gubern,⁸ que lo ha usado en muchos de sus trabajos. El concepto alude al conjunto de informaciones visuales que circulan desde los medios de comunicación de masas y que conforman una esfera de referencia de significaciones visuales, llegando a sustituir a la propia realidad natural. Cada época histórica ha tenido una iconosfera específica y adaptada a su tiempo cultural y tecnológico. Por ejemplo, para una persona de la Edad Media se trataba de una esfera iconográfica muy leve frente a la realidad cotidiana vista y experimentada, y se componía fundamentalmente de algunas imágenes piadosas contempladas en la iglesia o en espacios concretos. Las estampas aumentaron esa presencia visual de las representaciones, pero la eclosión de la sociedad de las masas a comienzos del siglo XX fue haciendo más y más extensa y compleja la composición de la iconosfera, y la aparición de las tecnologías digitales y los sistemas de telecomunicación personales desde comienzos del siglo XXI han creado unas sociedades de «opulencia visual» donde la apariencia de lo representado prima decisivamente sobre la propia realidad. En 1967, Guy Debord ya advirtió sobre las consecuencias de las nuevas premisas culturales que se estaban configurando a las que denominó en su libro *La sociedad del espectáculo* y en la que, según sus palabras: «Allí donde la realidad se transforma en simples imágenes, las simples imágenes se transforman en realidad».⁹ Posteriormente Umberto Eco explicó muy acertadamente las consecuencias de la cultura de masas que pensada para el ocio y el disfrute

⁸ Roman Gubern es una figura reconocida e indiscutible en el campo de 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 sola obra el trabajo del profesor Gubern. Su último libro, Roman Gubern, *Dialectos de la Imagen* (Madrid: Cátedra, 2017), es un excelente ejemplo de su conocimiento de las imágenes en su encuentro con lo humano. Un análisis de conjunto de su obra puede verse en Javier Gurpegui Vidal, «El ojo que piensa. Una cartografía temática de Román Gubern», *Con-Ciencia Social* 11 (2007): 57-78, y Javier Gurpegui Vidal y Jesús Ángel Sánchez Moreno, «La imagen en sus laberintos. Entrevista con Román Gubern», *Con-Ciencia Social* 11 (2007): 79-108.

⁹ Guy Debord, *La société du spectacle* (París: Editions Gallimard, 1967).

solo intenta «captar el nivel superficial de nuestra atención»¹⁰ y años más tarde Jean Braudillard, explicaba cómo las representaciones, en tanto que simulacros, precedían a lo representado, logrando que perdieran su valor de referencia.¹¹

Todos esos mimbres han ido trenzando la sociedad «hipervisiva» en la que ahora habitamos, plena de imágenes que aparecen, se exhiben fugazmente y se borran a toda prisa para dar paso a otras que parecen nuevas. Un *continuum* en el que la ficción y la realidad parecen tener idénticas naturalezas, en las que entramos y salimos de continuo de las experiencias reales y virtuales, en el que lo objetivo y lo subjetivo parecen tener la misma matriz y cuesta diferenciarlas, y en la que, ensimismados con las nuevas tecnologías de telecomunicación que nos acompañan, estamos esperando lo nuevo que parezca diferente a pesar de que esa supuesta novedad, una vez contemplada y consumida, nos damos cuenta qué forma parte de lo mismo que ya conocíamos.



Imágenes 2 y 3. Nic Nicosia. *Violencia* (1986). Las propuestas posmodernas de los artistas en ocasiones anticipan situaciones que luego se presentan reales, como el asesinato del embajador ruso en Turquía en 2016. Un perfecto ejemplo de la hibridación entre realidades construidas e información inmediata de una sociedad hipervisiva que consume y borra acontecimientos de modo continuado.

¹⁰ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados* (Barcelona: Lumen, 1965). La idea de la «cultura de superficie» que proviene de la abundancia de los medios de masas se ha hecho mucho más evidente en la actualidad con la hegemonía de las prácticas culturales digitales, donde se discute de todo contando tan solo con lecturas muy superficiales.

¹¹ Jean Braudillard, *Cultura y simulacro* (Barcelona: Ed. Kairós, 1993).

Un historiador que trabaja hoy con imágenes del pasado tiene que entender también qué significan en estos momentos, qué cambios en su recepción y comprensión se han producido, ante la evidencia de que la sociedad las entiende de un modo muy diferente a como se contemplaron y se percibieron en el momento de su producción y recepción social. Asistimos ahora a unos desplazamientos históricos tanto en sus significados como en sus funciones, que debemos conocer y sobre todo tener en cuenta para no caer en el error del presentismo. Hoy las imágenes apenas se contemplan, tan solo se capturan o sirven de fondo para el ego personal; basta visitar un museo y contemplar la forma en la que los espectadores se fotografían ante las pinturas de otras épocas, generalmente devenidas en iconos culturales, o cómo registran con sus dispositivos móviles, sin apenas mirarlas ni intentar entenderlas, las piezas que el tiempo ha depositado en sus salas.

Vivimos en un tiempo de exceso de imágenes que sin embargo cada vez apreciamos menos. Joan Foncuberta, en un ensayo sobre las imágenes fotográficas en la sociedad digital, que ya se conocen por diversos autores como «posfotografías» reflexionaba al respecto:

Parece obvio que padecemos una inflación de imágenes sin precedentes. Esta inflación no es la excrecencia de una sociedad tecnificada, sino más bien el síntoma de una patología cultural y política, en cuyo seno irrumpe el fenómeno posfotográfico.¹²

Estamos en un tiempo de encrucijada en la que se están conformando otras formas de entender el pasado que tienen una enorme influencia a través de las redes sociales, y que son muy disruptivas para nosotros. Un buen ejemplo es el caso tan celebrado de aquel estudiante de un instituto de educación secundaria norteamericano, Joe Bush, que tuvo varios millones de visitas a su video colocado en youtube, montado a base de unir una serie de imágenes que parecen explicar toda la historia del mundo en tan solo dos minutos,¹³ desde el supuesto comienzo de la gran explosión inicial hasta 2012, año de su producción, entendiendo que la

¹² Joan Foncuberta, *La Furia de las Imágenes: Notas sobre la postfotografía* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016).

¹³ Este celebrado trabajo de un alumno de educación secundaria norteamericano sobre la supuesta «Historia en dos minutos», puede verse en la siguiente dirección web: https://www.youtube.com/watch?v=E_KTq5Z0id4

apariencia visual explica perfectamente los fenómenos históricos, y que todos los ingredientes que componen el discurso historiográfico que explican las razones y motivaciones de los hechos acaecidos no son ya necesarios para dar sentido a los acontecimientos, ya que el pasado y sus significaciones pueden reducirse a una sucesión de imágenes ordenadas con una cierta coherencia en el mejor discurso fragmentado de base posmoderna que puede hacerse, y que las redes sociales, constructoras de las culturas actuales, aplauden, amplifican y estimulan. Son las mismas redes sociales que pueden prohibir la foto de la niña desnuda quemada por el napalm en la guerra de Vietnam, obviando así el carácter de denuncia que la información gráfica jugó en aquel conflicto, y borrando la historicidad al sentido de unas imágenes de ese tipo, convertidas en posfotográficas y alteradas en sus significaciones una vez que circulan por Internet. Ese es uno de los retos actuales de un historiador que trabaja con imágenes del pasado: entender los nuevos escenarios dominantes en las culturas de las redes sociales que están mutando no solo las prácticas culturales con las imágenes, sino también las funciones y valores que han tenido en su devenir histórico y que es necesario seguir explicando. De ahí la importancia de la contextualización de los textos visuales, y su inserción en los imaginarios culturales que se dieron en el momento en el que la imagen estudiada fue producida y que, sin duda, tienen escasa relación con los valores y creencias que ahora se están instituyendo.

FRICCIONES CULTURALES CON LAS IMÁGENES EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DE LAS MASAS

Comenzaba mi texto diciendo que hoy no parece existir discusión en el hecho de que las imágenes forman parte del discurso historiográfico, pero durante décadas han permanecido ajenas a esa posibilidad, más allá de su funcionalidad como ilustraciones de los textos. Todavía recuerdo como a comienzos de los años noventa, cuando comenzaba mis trabajos sobre las imágenes como fuentes históricas, me encontraba con muchos recelos y la evidencia de que los profesionales formados en el texto escrito se encontraban con muchas dificultades para analizarlas porque carecían de instrumentos para ello, y cuando intentaban entender algunos de los trabajos existentes, se encontraban ante disciplinas muy dispares que no siempre encajaban en el trabajo historiográfico.

Volveré con detalle en el apartado siguiente a esta cuestión; ahora me gustaría analizar algunas de las razones históricas por las que las imágenes han estado fuera del interés de los trabajos académicos durante tanto tiempo más allá de la historia del arte, que solo ha atendido, dentro de su epistemología, a un repertorio limitado de las mismas. Se trata de un fenómeno internacional que tiene que ver con el propio desarrollo de la sociedad de las masas a comienzos del siglo XX.

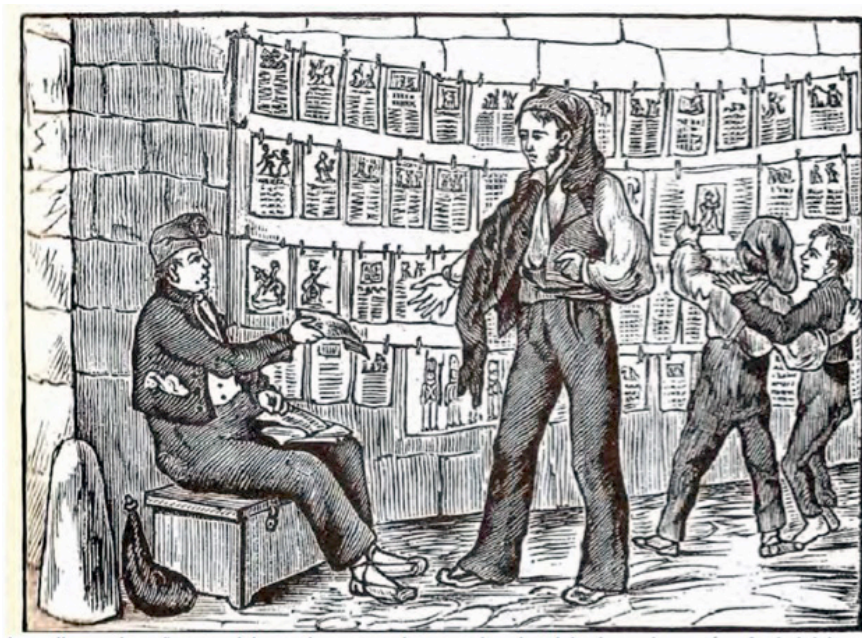


Imagen 4. Los pliegos de *caña* y *cordel* son los antecedentes culturales del primer cinematógrafo de inicios del siglo XX. Ambos se dirigían a un público popular con contenidos adaptados a sus gustos, lo que generará una visión despectiva de la alta cultura, centrada de modo excluyente en el texto escrito. (Grabado catalán de 1850 mostrando un local de este tipo de literatura con imágenes impresas).

Como ha ocurrido con Internet, que es un producto del siglo XXI, pero que sus posibilidades se hicieron visibles a finales del siglo XX, los elementos que configurarán la sociedad de las masas estarán disponibles en el último tercio del siglo XIX. Tal será el caso del fotograbado que en la década de los años ochenta de dicho siglo comienza a introducirse en la prensa en diversas tecnologías que se irán depurando, y el

cinematógrafo que, si atendemos a los dos modelos, el de visión privada de Edison será viable a partir de 1892 y el de la proyección colectiva de los hermanos Lumière se presentará a finales de 1895. Pero su desarrollo se producirá en el siglo XX con la confluencia de la segunda revolución industrial, las economías de escala, un descenso notable de los índices de analfabetismo, una preocupación de los estados por la educación como medio de lograr ciudadanos preparados y competitivos para la economía industrial —lo que dará lugar a una educación estandarizada—, y unos medios de comunicación que ensancharán sus temáticas, apareciendo la prensa de masas, que a diferencia de la decimonónica, su mayor interés será aumentar la venta de ejemplares, lo que le llevará a la búsqueda de temas variados y que conecten con los gustos de una sociedad que está cambiando y se percibe de ese modo moderna respecto a las prácticas y costumbres del pasado. En el ámbito social aparecen dos fenómenos nuevos que se presentan como disruptivos para la alta cultura: en primer lugar, el cinematógrafo que, tras los primeros y breves momentos de exhibición cientifista, presentado como un logro de la «fotografía en movimiento», comienza a ser disfrutado por las clases populares en espectáculos de barraca, lo que plantea críticas e intentos de control por las autoridades eclesiásticas y gubernamentales en cuanto a los contenidos. Al mismo tiempo, aparecen los «magazines», unas revistas donde el texto cada vez tiene menos presencia en detrimento de las fotografías impresas que ganan espacio y muestran por sí mismas lo más relevante de los contenidos informativos. Es fácil entender cómo para muchas personas con escasa cultura alfabética, el ver lo que ocurre en el mundo a través de las películas de las barracas, o que las fotografías impresas les muestren la realidad de su tiempo sin apenas esfuerzo de lectura, constituye en sí mismo un atractivo inédito al que se rinden inmediatamente con el consiguiente escándalo de la alta cultura que no contaba con estas nuevas vías de conocimiento popular y las detestan profundamente. En el caso español, un buen ejemplo lo tenemos en José Ortega y Gasset que claramente no entiende la sociedad de las masas, ni la percibe como un elemento positivo, y así lo refleja en su colección de artículos en el diario *El Sol* en 1926, que serán compilados para su obra *La rebelión de las masas*; lo mismo ocurre con la lectura, frente a los nuevos productos culturales y superficiales de la sociedad de las masas. La lectura es para Ortega una práctica sublime e incomparable:

La lectura en su más noble forma, constituye un lujo espiritual; no es estudio, aprendizaje, adquisición de noticias útiles para la lucha social. Es un virtual aumento y dilatación que ofrecemos a nuestras germinaciones interiores, merced a ella conseguimos realizar lo que solo como posibilidad latía en nosotros.¹⁴

Esa visión idealizada de la lectura para la alta cultura, contrasta con las prácticas reales que hacen las clases más populares que han encontrado en el naciente cinematógrafo una vía de satisfacción que conecta con la tradición de los pliegos de cordel, un atajo para la lectura y un desdén para toda la cultura establecida que no les interesa frente a la liviandad de una prensa pletórica de imágenes, y de unas películas en las que se reconocen muy bien sus gustos sencillos y populares. Junto a estas tendencias, la prensa y el naciente cine documental resaltan el carácter objetivo de estas tecnologías, mitificando la condición notarial de los reporteros y camarógrafos. La batalla contra el cine popular fue muy exacerbada y los intentos de control y censura de sus contenidos por los estamentos conservadores fueron muy fuertes y han sido bastante estudiados por los historiadores del primer cinematógrafo.¹⁵ No solo los contenidos estaban en cuestión, también la entrada de niños a las barracas, o se advertía del daño a la vista que el centelleo de las imágenes animadas en las pantallas producía en las mujeres trabajadoras. En 1913, cuando más arreciaban las críticas contra el nuevo medio, una revista especializada defendía precisamente la conexión popular que el nuevo espectáculo tenía:

Alguien ha dicho que el cinematógrafo desaparecerá. El pueblo lo quiere y ya es una necesidad. El poseerlo no es un pasatiempo es algo que le pertenece como el aire que respira, como el sol, es su elemento espiritual, es su poesía. [...] El cinematógrafo es del pueblo y nadie podrá ya quitárselo.¹⁶

¹⁴ José Ortega y Gasset, *El espectador* (Madrid: s.e, 1917), 99. Habrá una nueva versión en 1925 editada en Madrid por Revista de Occidente.

¹⁵ Destaco dos trabajos esenciales sobre este tema del primer cinematógrafo: Emeterio Díez Puertas, *Historia Social del Cine en España* (Madrid: Ed. Fundamentos, 2003), y el más reciente de Vicente J. Benet, *El cine español. Una historia cultural* (Barcelona: Paidós Comunicación, 2012).

¹⁶ Anónimo, «SM el Cine», *El Mundo Cinematográfico* 18 (1913): 3.

Aunque intelectuales como José Ortega y Gasset cambiarán su visión sobre el cinematógrafo, incorporando críticas de cine en su revista *España*, este cambio tendrá lugar por el propio proceso de transformación del espectáculo cinematográfico desde las barracas populares a las salas de cine. Los denominados palacios del cine o *Picture Palaces*, que se construirán en todas las grandes ciudades en detrimento de los teatros, «aburguesaran» las condiciones de exhibición frente a las caóticas formas y las prácticas poco refinadas del primer cine primitivo en unos lugares de exhibición, que además eran muy peligrosos por el carácter inflamable de las películas exhibidas.

Si es evidente que el cinematógrafo se presentó en sus primeros momentos, a partir de 1895, como una conquista científica, la de «la fotografía en movimiento», pasadas las primeras exhibiciones con ese sentido, el espectáculo se convirtió en algo muy popular asociado a los espectáculos de «varietés» y fue consumido preferentemente por las capas más proletarias. Las propias condiciones de exhibición con un «explicador» que hacía comprensible las imágenes que salían proyectadas y cambiaba el sentido narrativo en muchas ocasiones, en unas salas de proyección en las que se hablaba, se fumaba y se comía por parte de los espectadores, hacían que el espectáculo cinematográfico de los primeros tiempos se entendiese como algo vulgar y muy alejado de las normas sociales de otros espectáculos culturalmente más consolidados como el teatro. En este sentido, el trabajo de Juan Carlos de la Madrid,¹⁷ circunscrito a Asturias, puede extrapolarse al modo general de exhibición del cine primitivo en España y su primera ubicación social. La prensa de la época destaca ese carácter caótico y popular de las barracas de cine y los primeros espectáculos audiovisuales entre los que podríamos incluir hasta las exhibiciones de pantallas de Rayos X muy populares en ciudades como Barcelona y coincidentes con los años del comienzo del cinematógrafo. Esa percepción, popular e irrelevante es la que se retiene en los años siguientes como indicadora de que los espectáculos visuales no tienen la profundidad cultural e intelectual que sí tiene, en contraposición, lo que proviene de la cultura escrita, y creará una visión respecto a la cultura audiovisual que se impondrá, que está llena de prejuicios. Unas prevenciones que pasarán también al medio televisivo, denominado

¹⁷ Juan Carlos de la Madrid, *Cinematógrafo y «Varietés» en Asturias. 1896-1915* (Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1996).

como una especie de «caja tonta» porque procede de la misma raíz audiovisual —que no tecnológica— que el cinematógrafo.

Un buen ejemplo lo tenemos en la influyente revista *La Gaceta Ilustrada* que a comienzos de 1956 aludía en un a lo perjudicial que era la televisión cuando todavía faltaban unos meses para sus primeras emisiones en España.

El historiador de la educación y de los media británico David Buckinham, ha estudiado el mismo proceso en Gran Bretaña, y las mismas resistencias que allí se dieron al estudio y la comprensión de los nuevos medios de masas, y que explican porque todos estos fenómenos fueron ignorados por los medios académicos durante muchos años:

En un principio, al menos, la enseñanza de la cultura popular se veía como una extensión de este enfoque [...]. En su libro, *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (1933), el famoso crítico literario F.R. Leavis y su estudiante Denys Thompson presentaron el primer conjunto sistemático de propuestas para la enseñanza en medios de comunicación de masas en la escuela, centrándose principalmente en periodismo, narrativa popular y publicidad. Consternados por la modernidad, Leavis y sus seguidores rememoraban la imaginada armonía de la «comunidad orgánica» preindustrial. [...] Leavis observaba la herencia literaria como una manera de defenderse ante el declive social y ponía sus esperanzas en una pequeña elite cultural asediada; si bien también mantenía que había que pasar a la ofensiva en educación. La enseñanza de la cultura popular podría ayudar a los estudiantes a «discriminar y resistir», a armarse contra la manipulación comercial y los placeres superficiales de los medios de masas y, por consiguiente, a reconocer lo que él veía como los méritos evidentes de la alta cultura.¹⁸

¹⁸ David Buckinham, «La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 82 (2015): 77-88.



Imagen 5. Los medios de masas posteriores al cinematógrafo también sufrieron esa visión despectiva de los ambientes culturales. Esta noticia sobre la televisión y sus supuestos *problemas* la publicó la influyente revista *La Gaceta Ilustrada* en enero de 1956, varios meses antes de que apareciera en España la televisión. Es un reflejo de esa tendencia sobre los media y sus *carencias* que han persistido hasta la actualidad prácticamente.

La realidad es que, a pesar de los prejuicios las resistencias y los olvidos, resulta hoy imposible obviar a los medios de la sociedad de masas para entender lo que ha sido el siglo XX o fenómenos como la fotografía y la prensa gráfica o el cartelismo desde el siglo XIX, además de otros aspectos menos conocidos como los numerosos espectáculos ópticos que desembocaron en el cinematógrafo y que atravesaron varios siglos de cultura europea. Las linternas mágicas y otros espectáculos conformaron a un nuevo espectador que mutará en el siglo XX con los medios de masas, cuyas expectativas y experiencias ante las imágenes nos permiten ahora entender algo del valor y del alcance de sus significados sociales y culturales. Las tecnologías de la comunicación que se instituyeron desde comienzos del siglo XX, fueron conformando toda una nueva ideología de la realidad en la que los dispositivos fotográficos y cinematográficos eran «certificados de neutralidad», y sobre esa aparente presencia «notarial» de las imágenes, los fotógrafos y los camarógrafos fueron desarrollando nuevas narrativas visuales que ahora necesitamos explorar y poner en evidencia en el trabajo histórico, más allá de la apariencia de lo que representan que no es más que la primera capa de análisis y comprensión de estos documentos visuales que ayudaron culturalmente a construir toda una nueva época.

ENFOQUES DIVERGENTES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES

De toda la diversidad iconográfica que nos ha dejado la etapa contemporánea, sin duda hay una tipología que presenta un interés especial. Las fotografías, aparecidas en 1839 con nombres inicialmente tan extraños como daguerrotipo o calotipo, aludiendo a los primeros inventores francés y británico, son imágenes sin precedentes en la historia cultural. Nunca en el pasado, la química, la física y la óptica combinadas habían dado un producto visual como este, unas imágenes que se concibieron desde sus orígenes como una copia exacta de la realidad, como un fragmento congelado y perenne del tiempo, que mostraba algo que había ocurrido exactamente de ese modo, sin que hubiese lugar a dudas o a la visión subjetiva de la mano del dibujante o del pintor sobre la escena. Daguerre, el primer inventor francés, lo enunció de modo muy preciso cuando explicaba que la nueva tecnología de imágenes era «la propia naturaleza reproduciéndose a sí misma».¹⁹

Las imágenes fotográficas tienen un enorme interés para los historiadores porque combinan ese elemento de veracidad indiscutible en lo que muestran con el hecho de que se han conservado miles y miles, por no decir millones, desde el siglo XIX y son una fuente visual imprescindible. En el caso español desde la década de los años ochenta del siglo XX se ha dado todo un movimiento en torno a la revalorización cultural de la fotografía que ha culminado, por el momento, con un imprescindible y monumental trabajo para entender su historia y su devenir en el tiempo, obra de Carmelo Vega aparecida a finales de 2017.²⁰ Desde 1981, en un esfuerzo colectivo, han ido publicándose diversas monografías y estudios en torno a la historia de la fotografía, de muy diversa factura e interés metodológico pero que han conformado una primera cartografía de los temas, autores e imágenes que la componen, y en ese sentido una de las primeras preocupaciones que hemos tenido algunos de los que hemos impulsado esta historiografía, ha sido analizar su genealogía, el origen, las posiciones y los cambios que se han producido en

¹⁹ Sobre las condiciones de percepción cultural y tecnológica de la fotografía en 1839, y la recepción universitaria en España, véase Bernardo Riego, *La Introducción de la Fotografía en España. Un reto científico y cultural* (Girona: Ediciones CRDI, 2000).

²⁰ Carmelo Vega, *Fotografía en España (1839-2017), historia, tendencias, estéticas* (Madrid: Manuales de Arte Cátedra, 2017).

torno a la forma de entender la propia historia de la fotografía a lo largo del tiempo.

Sin desviarnos demasiado del interés central de este apartado, una de las cuestiones más llamativas sobre la historia de la fotografía es que se trata de una especialidad que ha cambiado su propio objeto de estudio e incluso la epistemología que tuvo a lo largo del siglo XIX. Todavía en 1932, Josef Maria Eder, el historiador de referencia de la primera etapa, publicaba la última revisión de su gigantesca *Geschichte der Photographie*, aparecida en 1905.²¹ Para Eder, como para los historiadores que le precedieron, lo único de interés y el objeto histórico de la fotografía, eran sus avances en química, física, óptica o nuevos procesos técnicos, pero en ningún modo las imágenes que no formaban parte de sus preocupaciones. Y este modelo historiográfico tenía una poderosa razón para trabajar así; como hemos visto, durante gran parte del siglo XIX había muchas dificultades para reproducir las fotografías en las páginas impresas con su aspecto tonal; por eso, cuando en 1937, en un momento ya de madurez de las técnicas de fotograbado en todo el mundo, el Museum of Modern Art (MOMA) de Nueva York expuso por primera vez en sus salas una exposición fotográfica, el catálogo editado de la misma, titulado *Photography 1839-1937*²² dedicó la evolución de la historia fotográfica no a sus avances técnicos, sino a las imágenes que se habían producido desde el momento de la invención. Beaumont Newhall, el comisario de la muestra, hacia entrar así la fotografía en los museos y utilizó para su tratamiento museográfico los mismos métodos de descripción conocidos en historia del arte, de tal modo que a partir de ese momento, y en iniciativas posteriores como la de Raymond Lecuyer en 1945 para la fotografía francesa, la historia de la fotografía era la historia de sus imágenes y a los avances técnicos se les asignaba un papel siempre secundario. La fotografía fue, desde entonces, una rama más o menos reconocida de la historia del arte; el propio MOMA separó en 1938 las colecciones fotográficas que tenía de su sección de estampas y

²¹ El libro de Josef Maria Eder aún sigue contando ediciones en el mundo anglosajón, aunque ya no tiene vigencia historiográfica. Una de las últimas es Josef María Eder, *History of Photography* (New York: Dover Publications, 1978). La edición original inglesa de su libro en alemán publicada en 1945 en la misma editorial Dover, puede consultarse on line en <https://archive.org/details/EderHistoryPhotography>.

²² Este catálogo, hoy pieza de coleccionistas, puede consultarse en línea en una digitalización de muy buena calidad en: https://monoskop.org/images/5/52/Photography_1839-1937_MoMA_1937.pdf

grabados, creando una sección propia de las que el mismo Newhall y luego Edward Steichen fueron sus conservadores iniciales.



Imagen 6. Charles Clifford. Tipos locales españoles (1858). Según el enfoque historiográfico esta imagen fotográfica es una creación artística de un autor británico singular, o una respuesta más o menos estandarizada del negocio internacional de las imágenes románticas españolas dentro de la tendencia cultural y comercial de la época por parte de viajeros europeos.

El modelo historiográfico creado por Newhall tuvo una vigencia de décadas en todo el mundo y fue el que recibimos en España en la década de los años ochenta cuando se inició aquí el proceso de revalorización cultural de la fotografía. Cuando lo recibimos entre nosotros, era ya una escuela agotada epistemológicamente y así lo advertimos varios autores que escribimos sobre sus insuficiencias. Muy recientemente, en un monográfico publicado en la revista *Fotocinema*, de la Universidad de Málaga,²³

²³ Javier Marzal y Bernardo Riego, «Miradas Convergentes. La Fotografía y sus interpretaciones en Humanidades y Ciencias Sociales», *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015). (Consultado el 25-01-2019). URL: <http://www.revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=issue&op=view&path%5B%5D=25>

Carmelo Vega volvía a recordar cuáles eran los puntos débiles de una historiografía que solo buscaba rellenar un panteón de obras y autores, excluyendo los contextos culturales de producción y recepción de las imágenes fotográficas y al servicio del mercado del arte internacional:

Buena parte de las historias de la fotografía están impregnadas de los intereses [...] del reconocimiento y puesta en valor de determinadas colecciones fotográficas. Por ejemplo, una gran parte de la historia de Gernsheim está basada en su propia colección, que había sido adquirida por la Universidad de Texas, en Austin. Y muchos trabajos de Newhall, implicaban el reconocimiento y difusión de las colecciones de aquellas instituciones para las que trabajó (Museum of Modern Art, Georges Eastman House). A pesar de defender el carácter internacional de toda investigación sobre historia de la fotografía y de utilizar materiales fotográficos procedentes de colecciones francesas e inglesas, Newhall reconoció el carácter chauvinista de sus trabajos afirmando que los fotógrafos más importantes procedían de Estados Unidos.²⁴

Si durante unas décadas el modelo historiográfico, de origen norteamericano, de asociar las imágenes fotográficas y sus autores con parámetros de la historia del arte tuvo su vigencia, a comienzos de la década de los años sesenta se abrió una nueva vía de indagación que tendrá una enorme influencia posterior. En 1961, el situacionista Roland Barthes, publica un artículo titulado «el mensaje fotográfico», que ya no se preocupa por los valores estéticos de las imágenes fotográficas, sino por sus modos de comunicar. Es el tiempo de auge de la semiótica estructural, y pronto comienzan a aparecer con Roland Barthes conceptos de análisis inéditos al entender que las imágenes formaban parte de un sistema de signos, que tenían varios planos de significación como el *Studium* y el *Punctum* y que toda imagen fotográfica era un «índice», es decir, una huella de que había existido un fenómeno real del que era referencia. Barthes abrirá toda esta vía en el texto de 1961, todavía impreciso, pero muy influyente desde el primer momento porque abordaba las potencialidades comunicativas de las imágenes fotográficas, una cualidad evidente a la que los estudios artísticos no sabían dar respuesta:

²⁴ Carmelo Vega, «Un modelo sin modelo. Repensar la historia de la fotografía en España», *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 57-74.

¿Cuál es el contenido del mensaje fotográfico? ¿Qué es lo que transmite la fotografía? Por definición, la escena en sí misma, lo real literal. Hay, ciertamente, una reducción al pasar del objeto a su imagen: de proporción, de perspectiva y de color. Pero en ningún momento esa reducción llega a ser una *transformación* (en el sentido matemático del término); para pasar de lo real a su fotografía, no hace ninguna falta segmentar lo real en unidades y constituir estas unidades en signos sustancialmente diferentes al objeto que permiten leer; entre el objeto y su imagen no es en absoluto necesario disponer de un intermediario, es decir, un código; claro que la imagen no es real, pero, al menos, es el *análogo* perfecto de la realidad, y precisamente esta perfección analógica es lo que define la fotografía delante del sentido común. Y así queda revelado el particular estatuto de la imagen fotográfica: *es un mensaje sin código*. De esta proposición se hace imprescindible deducir de inmediato un corolario importante: el mensaje fotográfico es un mensaje continuo.²⁵



Imagen 7. Freddy Alborta. La prueba de la prueba. El ejército boliviano muestra el cadáver del Che Guevara a la prensa en Valle Grande Bolivia 11 de octubre de 1967, en la mejor tradición semiótica en la que una imagen contiene a otra en su propia estructura informativa.

²⁵ Roland Barthes, «Le message photographique», *Communications* 1, no. 1 (1961): 127-138. El texto puede consultarse en: https://monoskop.org/images/a/a5/Barthes_Roland_le_message_photographique_1961.pdf

En los años siguientes los estudios de comunicación que partían de los análisis semióticos colonizaron el análisis de la fotografía; algunos de sus postulados siguen teniendo vigencia actualmente en los ámbitos académicos de comunicación audiovisual, aunque los conceptos que se utilizan encajan bastante mal con el tiempo histórico. En este sentido, han sido los estudios culturales los que han permitido un análisis más contextual de las imágenes en el campo de la historia al que se han ido sumando otras disciplinas de humanidades y ciencias sociales que aproximan el documento fotográfico a otros matices que lo enriquecen sustancialmente. En 2015, como dije anteriormente, en la Universidad de Málaga a través de su revista *Fotocinema*, hicimos un intento de aproximar las diversas visiones que se estaban produciendo en torno a los documentos fotográficos en diversas especialidades, contemplando las nuevas posiciones semióticas, pero también desde la antropología o la sociología. El resultado del monográfico reveló la pluralidad de posiciones existentes que finalmente dan más valor a las imágenes fotográficas, pero también hacen más complejos los análisis a quienes desde la historia desean aproximarse a unas fuentes que parecen tan evidentes por su apariencia. Destaco de entre todas las aportaciones que se hicieron en el monográfico un breve fragmento del profesor Andrés Davila Legerén desde el campo de la sociología:

Conviene traer a colación los planteamientos del paleontólogo Stephen Jay Gould y su insistencia en que deberíamos ser conscientes de las consecuencias de la elaboración y circulación de cada imaginaria. Al respecto, Gould expresaba su apuro cuando en distintas ocasiones que había acudido a dar alguna conferencia «ante un grupo de humanistas» se había encontrado «en salas sin pantalla y sin posibilidad de cubrir las ventanas», o en las que ni tan siquiera había proyector, mientras que las diapositivas eran «indispensables» para su exposición; una situación que había visto reproducida incluso tratándose de «charlas humanísticas sobre temas explícitamente visuales», a las que había asistido muy sorprendido ante el hecho que casi en ninguna de ellas «se mostró una sola imagen», llevándole todo ello a preguntarse acerca de «¿por qué los científicos comprenden la importancia de las imágenes mientras que la mayoría de los humanistas acepta sin más la hegemonía de la palabra?». En el terreno de

las humanidades, las publicaciones académicas desprecian por lo general la imaginaria de muy diversas maneras. [...] Pero las imágenes son vitales para nosotros. [...] Muchos de nuestros juicios acerca de cuestiones sociales, especialmente nuestras emociones, están basados en imágenes [...] Desde el punto de vista académico es mucho lo que se puede aprender del estudio de la imagen (incluso de su desprecio).²⁶

El resultado de tantas aproximaciones que en modo alguno deseo relatar de modo exhaustivo, nos lleva a la necesidad de tener un conocimiento previo, aunque sea mínimo, de cuál es la posición del texto que analiza o usa fotografías con el que nos encontramos, porque, aunque parece existir un punto de partida unívoco en los análisis, lo cierto es que tal cosa no se da en realidad. La cuestión se hace mucho más compleja como consecuencia de la recepción, sobre todo en los estudios teóricos de Bellas Artes, de las corrientes posmodernas que siguen las concepciones de Jean-François Lyotard y que niegan la condición de relato científico a la propia historiografía en la que trabajamos de modo tradicional. En algunas de las tesis doctorales a las que he acudido como miembro del tribunal evaluador en Bellas Artes me he encontrado con algunas visiones que si no se entiende su origen pueden parecer del todo contraproducentes. Las posiciones posmodernas se han ido introduciendo en España a través de trabajos que en el ámbito de la crítica fotográfica norteamericana se han hecho muy influyentes en algunos círculos,²⁷ y que es necesario entender desde su propia conceptualización porque en una primera lectura tensan mucho las propias tradiciones historiográficas que dan sentido a la fotografía. Un buen ejemplo lo constituye el libro de Geoffrey Batchen, *Arder en deseos: la concepción de la fotografía*, aparecido en 2004, que comienza por negar la propia historicidad en los análisis del medio fotográfico e intenta construir un punto de partida totalmente nuevo:

La historia fotográfica lleva siempre consigo el proceso de su propia desaparición. Un singular punto de origen, un significado definitivo, una narrativa lineal: todos estos objetos históricos

²⁶ Andrés Davila Legerén. «A la luz de la propia sombra. Incorporaciones de la fotografía a la sociología», *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 285-326.

²⁷ Especialmente un libro que recoge una serie de artículos editados por Jorge Ribalta con artículos adscritos a esta línea interpretativa: Jorge Ribalta, *Efecto real, debates posmodernos sobre fotografía* (Barcelona, Gustavo Gili Ediciones, 2004).

tradicionales se desplazan de ahí en adelante de la procedencia de la fotografía. En su lugar, hemos descubierto algo mucho más provocativo: una forma de repensar la fotografía que coincide persuasivamente con la innegable complejidad conceptual, política e histórica del medio fotográfico.²⁸

Es evidente que el uso de las imágenes fotográficas como fuente histórica tiene un recorrido en el tiempo no demasiado largo si lo comparamos con las fuentes textuales, y que se hace necesario partir de premisas muy rigurosas para insertarlas en el discurso historiográfico, pero mi experiencia personal me hace pensar que hay un extenso territorio de análisis y de trabajo en torno a la comprensión de las imágenes, que hemos estado demasiado sometidos a recetas cerradas, como fue el caso de la semiótica, que se revelaron muy insuficientes, y que el repertorio para acometer análisis está muy abierto y en él tiene mucho peso la propia experiencia profesional del historiador. Por eso, me gustaría terminar este texto con una cuarta aportación, más allá de la diversidad de concepciones teóricas y su comprensión conceptual que he señalado en este apartado, que se centra en la propia esencia de las imágenes: unas pocas ideas para tratar de entenderlas desde la propia cultura en la que nos encontramos inmersos y en algunas de las prácticas y condiciones que serían recomendables trabajando con las representaciones visuales que se constituyen en fuentes históricas por la voluntad, la experiencia y la labor del historiador.

¿CÓMO DEBEMOS ENTENDER LAS IMÁGENES Y CÓMO PODEMOS USARLAS?

A lo largo del tiempo las imágenes han adoptado infinidad de formas y formatos, prácticamente se han reproducido en todos los soportes imaginables, y cada una de las representaciones en función de su técnica presenta una estructura en trazos o puntos que la hacen reconocible y catalogable, pero más allá de esa primera capa especializada, es evidente que las imágenes son productos ligados a nuestra cultura, construcciones sociales que están vinculadas al poder y a los intereses de quien detenta y puede difundir la información. Aunque por las razones que hemos comentado más arriba se las ha considerado frecuentemente

²⁸ Geoffrey Batchen, *Arder en deseos: la concepción de la fotografía* (Barcelona: Gustavo Gili Ediciones, 2004): 203.

como objetos artísticos, lo cierto es que también han tenido otras muchas funciones sociales y la imprenta ha sido una de las difusoras más importantes de las imágenes en nuestra cultura reciente de los últimos siglos. Las prensas de imprenta han producido textos de muy diversos tipos, pero también estampas y a partir del último tercio del siglo XIX las imágenes impresas con aspecto tonal fotográfico que, como ya hemos visto, son el origen de nuestra iconosfera contemporánea.

Las estampas fueron durante mucho tiempo un producto secundario de la cultura artística. Si nos acercamos a muchos de los estudios en torno al grabado publicados en el tiempo, vemos que atendían sobre todo a sus cuestiones estéticas y de autoría, pero en 1953 apareció un importante libro del conservador de estampas del MOMA, William M. Ivins, Jr., que reivindicó su importancia social, su influencia y sus funciones en la propia comprensión de la realidad: «Las estampas, lejos de ser simplemente obras de arte de segunda fila, constituyen una de las herramientas más importantes y poderosas de la vida y el pensamiento modernos».²⁹



Imagen 8. Retrato micrográfico del rabino Mosés Gaster. Hacia 1890. Es un texto que parece una imagen y de este modo burla el tabú icónico. Las letras parecen letras y eso es lo que son, auténticos caligramas. Un buen ejemplo de la pulsión humana ante las representaciones.

²⁹ William M. Ivins Jr., *Prints and Visual Communication* (1953). Edición española: *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica* (Barcelona: Gustavo Gili, 1975).

Hoy sabemos que la fotografía desde un punto de vista tecnológico sustituyó a las estampas en la visión de la realidad cotidiana, y de algún modo las primeras visiones de las planchas metálicas de cobre donde se registraban las primeras imágenes fotográficas eran tenidas como nuevas formas de grabado que recordaban a las planchas de los aguafuertes. Otra de las cuestiones poco conocidas, pero que las actas de la invención de la fotografía que se conservan en la Academia de Ciencias de París revelan, era que el plan inicial de la multiplicación de las imágenes fotográficas pasaba porque las planchas fotográficas daguerrotípicas se convirtieran en una suerte de matrices, algo que no se logró, y durante décadas la fotografía tuvo que buscar otros circuitos de difusión hasta que el fotograbado pudo resolver de modo efectivo el problema de la reproducción fotográfica en las páginas impresas.

Pero las imágenes presentan también características que las liga a la parte más etológica de lo humano, a pesar de que algunas religiones las restringen por el denominado «tabú icónico», las propias culturas han inventado medios para saltarse la prohibición, como los caligramas micrográficos hebreos. En la cultura cristiana (y no es exclusivo del cristianismo porque se manifiesta en muchas otras sociedades) se les atribuyen poderes mediadores o sustitutos de la presencia divina, relaciones intangibles que activan a muchas personas que creen en su eficacia sobrenatural. David Freedberg en su documentado libro sobre la relación de las imágenes con las personas lo expresa de modo muy explícito:

Las personas se excitan sexualmente cuando contemplan pinturas y esculturas. Las rompen, las mutilan, las besan, lloran ante ellas y emprenden viajes para llegar hasta donde están; se sienten calmadas por ellas, emocionadas e incitadas a la revuelta. Con ellas expresan agradecimiento, esperan sentirse elevadas y se transportan hasta los niveles más altos de la empatía y el miedo.³⁰

³⁰ Freedberg, *El poder de las imágenes*, 19.

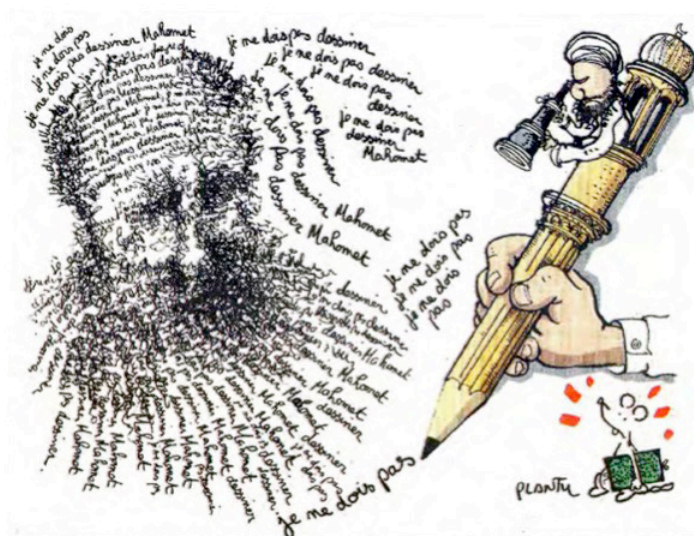


Imagen 9. Una utilización política del tabú icónico. Imagen publicada en el diario *El País* el 3-XII-06 con motivo de la polémica por la publicación en un diario danés de la imagen de Mahoma.

Pero para un historiador las imágenes deberían ser ante todo textos visuales que tienen que ser explorados en sus contextos de producción y de recepción, analizando la cadena institucional que las crea y las hace posibles, porque a diferencia de los textos que en muchos casos cuentan su propia historia por la edición, autoría y otros elementos editoriales, muchas de las imágenes no lo hacen y es necesario comprender cuestiones en torno a su propia producción, difusión y recepción, incluyendo los «imaginarios» vigentes en el momento de su creación que nos pueden dar a entender algunas cuestiones de fondo. Desde luego, el autor que firma la fotografía o cualquier imagen no es sino el eslabón último de toda una toma de decisiones que pueden estar ligadas al mero comercio, a un encargo concreto con características ideológicas, porque el medio de publicación puede condicionar la propia construcción visual de la imagen, o a una iniciativa personal, como las que hacen los aficionados, pero enmarcada en el contexto de unas creencias compartidas. Pongo un ejemplo de esto último: en las colecciones de imágenes fotográficas de aficionados de comienzos del siglo XX aparecen con mucha frecuencia fotografías de las nuevas costumbres que se están configurando,

junto a imágenes de pescadores o personas del mundo rural en sus tareas tradicionales o de otras actividades que se están volviendo anticuadas ante el empuje de la modernidad. Esa tensión entre lo moderno y lo tradicional que captan invariablemente muchas de esas colecciones fotográficas, nos lleva a la cuestión generalizada de la percepción de un mundo que está en transformación y que la sensibilidad del aficionado capta, lo mismo que hace una figura consagrada como Federico García Lorca cuando exalta el mundo del *Romancero Gitano*, o se estremece con la incompreensión de lo que es una megalópolis en su *Poeta en Nueva York*. Es relativamente sencillo explorar el imaginario de la modernidad en películas, textos literarios y fotografías de aficionados de aquel momento, una tarea contextual que explican con acierto María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas en un texto reciente:

El uso de la imagen como documento histórico implica un cuidadoso estudio y crítica externa de las fuentes, del origen de lo que se ha dado en llamar «el archivo visual», pues la forma en la que se construyó dicho archivo condiciona la intencionalidad del fotógrafo y el tipo de información que se puede conseguir.³¹

Es cierto que, gracias a la archivística, las colecciones de imágenes están cada vez mejor organizadas, catalogadas y contextualizadas, y es posible indagar en la persistencia de temáticas que se repiten a lo largo del tiempo, hitos visuales que se repiten en el tiempo, porque en el fondo estamos ante una industria de las imágenes que hace producciones que sabe muy bien lo que puede comercializar con una cierta garantía de éxito. Un historiador que trabaje con imágenes en sus discursos historiográficos tiene que intentar superar la estanqueidad metodológica en la que todos nos hemos formado. Las imágenes forman parte de una estructura cultural compartida y, a poco que se indague, las cuestiones que muestran aparecerán en otras fuentes contadas de modos diversos: la experiencia del historiador manejando fuentes visuales le lleva enseguida a ensanchar su mirada más allá de las mismas o de la mera autoría.

³¹ 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.

Me gustaría terminar este texto con una última idea que en otras ocasiones he denominado el «paradigma Chambi», porque es un ejemplo que demuestra muy bien una característica inherente a las imágenes que también desde la tarea historiográfica debemos tener en cuenta. En comunicación visual se la denomina el problema de las «instancias productoras y receptoras», pero creo que es más adecuado referirnos a ella como «las múltiples miradas» en relación con los tiempos históricos. Cuando miramos una imagen, además de reconocer lo que muestra, activamos nuestros saberes en torno a su significado y ponemos en ella una serie de certezas que inevitablemente son de nuestro tiempo. Es una posición que no podemos obviar, pero sí que tenemos que tener en cuenta que la forma de contemplar la imagen y de entender sus significados generalmente no concuerda con el pensamiento de quienes la contemplaron en el momento de su producción. La percepción «especular» de una fotografía para un espectador del siglo XIX no opera en un espectador del siglo XX para el que las imágenes son ante todo «escritura personal» y no reproducción mecánica de la realidad gracias a la conjunción de la óptica, de la física y de la química. El mejor ejemplo de las múltiples miradas construidas en el tiempo lo tenemos en la obra del fotógrafo peruano Martín Chambi, un fotógrafo de la localidad de Cuzco de la primera mitad del siglo XX donde hacía fotografía social de todo tipo que ahora es la obra con la que se le reconoce internacionalmente gracias al trabajo de recuperación de Luis de Toledo que dio lugar en la década de los años noventa a una espléndida monografía de la obra de Chambi.³² Pero entre todas las hermosas imágenes de la sociedad cuzqueña que registraron sus placas, hay una que pone en evidencia el artificio de la recuperación cultural del fotógrafo peruano. Martín Chambi, autor de su tiempo, se sentía también artista de la fotografía y presentaba su obra artística en salones y exposiciones. Hacia 1930 se retrata ante una exposición con sus obras y llama la atención que lo que él considera su labor fotográfica no son las imágenes que le han llevado al éxito actual, sino que las temáticas a las que se dedica, que coinciden con el salonismo de la época, nada tienen que ver con ellas, porque eran tan solo su *modus vivendi*, su trabajo profesional muy diferenciado de lo que él expone como su labor creadora y artística, algo que en estos momentos no tiene ningún interés cultural y que si fueran las de su exposición las

³² Luis de Toledo, *Martín Chambi 1920-195* (Barcelona: Lunwerg Editores, 2002).

que se mostraran, no explicarían su éxito como fotógrafo de un tiempo concreto. Antonio Viñao ha puesto de manifiesto la importancia de los tiempos que sin duda deben formar parte también de la indagación de las imágenes para evitar los riesgos del presentismo:

El tiempo social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad. Esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el antes, el después y el ahora [...] de una determinada temporalización de la experiencia en relación con un presente también concreto. En este sentido, el tiempo es una relación no un flujo, una facultad humana específica [...] Una facultad de síntesis y relación que, junto con la memoria, crea y conecta el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas.³³

Trabajar con imágenes resulta una experiencia muy gratificante para un historiador porque le ensancha los límites de su campo de trabajo; no son materiales ajenos a la cultura en las que la investigación del pasado se mueve. Como el resto de las fuentes que manejamos, precisan de unas estrategias metodológicas, de unas aproximaciones conceptuales diferentes que en gran medida están por consolidar como he intentado explicar a lo largo de este texto. Ya hemos visto que las visiones rígidas y las recetas cerradas que en el pasado han operado sobre el análisis iconográfico han terminado por quedarse obsoletas. En mi opinión, esta casi todo por hacer y por indagar y hay territorio para explorar; un territorio en el que hay que adentrarse sin prejuicios, pero con las precauciones evidentes que todo historiador siempre tiene cuando analiza el pasado. En este sentido, los pensamientos de Peter Burke cierran este breve paso por las cuestiones que hoy nos interpelan a quienes trabajamos con fuentes visuales. Bienvenidos al nuevo territorio de las imágenes que siempre han estado ahí, esperándonos:

Ni que decir tiene que el uso del testimonio de las imágenes plantea numerosos problemas harto delicados. Las imágenes son testigos mudos y resulta difícil traducir a palabras el testimonio que nos ofrecen. [...] La crítica de los testimonios visuales sigue

³³ Antonio Viñao, «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista de Educación* 306 (1995): 245-269.

estando muy poco desarrollada, aunque el testimonio de las imágenes, como el de los textos, plantea problemas de contexto, de función, de retórica, de calidad del recuerdo...³⁴

Nota sobre el autor

BERNARDO RIEGO AMÉZAGA es profesor de Tecnología Educativa y Comunicación Audiovisual en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, y doctor en Historia Contemporánea. Es un experto en Historia Cultural de las Imágenes y del Patrimonio Audiovisual, especialmente del fotográfico, a la vez que autor de varios libros y multitud de artículos sobre estas temáticas. En el año 2001 fue comisario en la Fundación Marcelino Botín de la Exposición «Memorias de la Mirada» que intentó ser una reflexión sobre las Tecnologías de la Comunicación en España desde el siglo XVIII a la llegada del cine mudo y su impacto social y cultural.

Uno de sus ámbitos centrales de investigación se refiere a la Historia de la Fotografía, especialidad en la que ha publicado varios libros entre los que destacan *La introducción de la Fotografía en España. Un Reto Científico y Cultural* (2000) y *La Construcción Social de la Realidad a Través de la Fotografía y el Grabado Informativo en la España del Siglo XIX* (2001). Recientemente ha sido editor y coautor del libro *España en la tarjeta postal. Un Siglo de Imágenes* (2011) en el que se reivindica el papel de los materiales culturales efímeros como la tarjeta postal ilustrada para la comprensión del siglo XX.

Forma parte del grupo de investigación sobre orígenes del cine en España, desarrollando un proyecto I+D del Ministerio de Educación en torno a «Presencias y representaciones de la mujer en el cine de los orígenes» (HAR2015-66262-P). También colabora como investigador en el proyecto Europeo «A million pictures. Magic Lantern slide heritage as artefacts in the common european history of learning» (PCIN-2015-186).

Muchos de los textos que tiene publicados pueden consultarse y descargarse en su blog *bernardoriego.wordpress.com*

³⁴ Burke, *Visto y no visto*, 18.

REFERENCIAS

- Barthes, Roland. *La cámara lúcida*. Nota sobre la Fotografía. Barcelona: Paidós 1989.
- Barthes, Roland. «Le message photographique». *Communications* 1, no. 1 (1961): 127-138.
- Batchen, Geoffrey. *Arder en deseos: la concepción de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili Ediciones, 2004.
- Benet, Vicente J. *El cine español. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2012.
- Braudrillard, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Ed. Kairós, 1993.
- Buckinham, David. «La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 82 (2015): 77-88.
- Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Ensayo, 2003.
- Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Castells, Manuel. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Ensayo, 2006.
- Davila Legerén, Andrés. «A la luz de la propia sombra. Incorporaciones de la fotografía a la sociología». *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 285-326.
- Debord, Guy. *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Debord, Guy. *La société du spectacle*. París: Editions Gallimard, 1967.
- De la Madrid, Juan Carlos. *Cinematógrafo y «Varietes» en Asturias. 1896-1915*. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1996.
- De Toledo, Luis. *Martín Chambi 1920-195*. Barcelona: Lunwerg Editores, 2002.
- Del Pozo Andrés, María del Mar 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.
- Díez Puertas, Emeterio. *Historia social del cine en España*. Madrid: Ed. Fundamentos, 2003.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1965.
- Eder, Josef Maria. *History of Photography*. New York: Dover Publications, 1978.
- Foncuberta, Joan. *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Freedberg, David. *El poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra, 1992.
- Gombrich, Ernst. *Gombrich esencial*. Madrid: Debate, 1999.
- Gubern, Roman. *Dialectos de la Imagen*. Madrid: Cátedra, 2017.

- Gurpegui Vidal, Javier. «El ojo que piensa. Una cartografía temática de Román Gubern». *Con-Ciencia Social* 11 (2007): 57-78.
- Gurpegui Vidal, Javier y Jesús Ángel Sánchez Moreno. «La imagen en sus laberintos. Entrevista con Román Gubern». *Con-Ciencia Social* 11 (2007): 79-108.
- Haskell, Francis. *La historia y sus imágenes. El arte y la interpretación del pasado*. Madrid: Alianza Forma, 1993.
- Ivins Jr., William M. *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen pre-fotográfica*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1975.
- Marzal, Javier y Bernardo Riego. «Miradas Convergentes. La Fotografía y sus interpretaciones en Humanidades y Ciencias Sociales». *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10, no. 2. (2015). URL: <http://www.revistafotocinema.com/index.php?journal=fotocinema&page=issue&op=view&path%5B%5D=25>
- Ortega y Gasset, José. *El Espectador*. Madrid, s.e., 1917.
- Ribalta, Jorge. *Efecto real, debates posmodernos sobre fotografía*. Barcelona, Gustavo Gili Ediciones, 2004.
- Riego, Bernardo. *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Ediciones UC, 2001.
- Vega, Carmelo. *Fotografía en España (1839-2017) historia, tendencias, estéticas*. Madrid: Manuales de Arte Cátedra, 2017.
- Vega, Carmelo. «Un modelo sin modelo. Repensar la historia de la fotografía en España», *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 57-74.
- Viñao, Antonio. «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones». *Revista de Educación* 306 (1995): 245-269.

FOTOS ENCONTRADAS EN EL ARCHIVO. APROXIMACIONES AL TRABAJO CON IMÁGENES A PROPÓSITO DE UN ÁLBUM AMATEUR SOBRE JUEGOS INFANTILES (ARGENTINA, FINES DEL SIGLO XIX)^α

*Photos found in the archive. An approximation to the work with
images based on an amateur album about children's games
(Argentina, end of the 19th century)*

Inés Dussel^β

Fecha de recepción: 27/10/2018 • Fecha de aceptación: 16/12/2018

Resumen. El artículo presenta un estudio de una serie de fotos sobre juegos infantiles que se encuentra en el Archivo General de la Nación de Argentina. Parte del fondo de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, activa entre 1889 y 1925, el álbum se compone de 77 imágenes de inusual calidad que presentan grupos heterogéneos de niños en espacios diversos en distintos juegos. Las fotos contienen escasa información sobre cómo fueron producidas, pero la investigación y análisis detallados revela distintos aspectos sobre la producción de imágenes de infancia en esa época. El texto presenta en primer lugar algunas consideraciones generales sobre el soporte fotográfico y sus postulados epistémicos como documentos históricos. En segundo lugar aborda la biografía social de estas fotografías, buscando indagar en la información disponible en sus inscripciones peritextuales para precisar sus condiciones de producción, autoría y circulación. A continuación, se introduce el análisis de algunos de los contenidos de estas imágenes, especialmente con relación a cómo estas imágenes, por sus opciones estéticas, colaboran en producir una

^α Agradezco la ayuda de Luis Priamo para seguir el rastro de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, y a Martín Schuliaquer por su apoyo con indagaciones posteriores en el AGN. También quiero agradecer a los archivistas del AGN por su eficacia en la búsqueda y su generosidad en compartir sus indagaciones sobre la historia del álbum, así como al personal de la Biblioteca Nacional de España donde se conservan algunas publicaciones de estas imágenes.

^β Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN de México. Calzada de los Tenorios, 235. Col. Granjas Coapa, CP 14330. Ciudad de México. México. idussel@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0003-3983-3985>

nueva iconografía sobre la infancia. Finalmente, se reflexiona sobre las demandas éticas del trabajo con la fotografía, invitando a un estudio en profundidad que permita singularizarlas y que contribuya a redefinir otras políticas de archivo y de memoria en la historia de la educación.

Palabras clave: Historia visual de la educación; Fotografía amateur; Juegos infantiles; Archivo visual.

Abstract. *This article presents a study of a series of photos on children's games that is preserved at the National General Archive in Argentina as part of the Fond of the Argentinean Photographic Society of Amateurs, active between 1889 and 1925. The album contains 77 pictures of unusual quality that present heterogeneous groups of children playing diverse games in different settings. The photos include little information about how they were produced, but a detailed research and analysis can reveal different aspects of the production of images of childhood at that time. The text presents, in its first part, some general considerations about photography as historical documents and its truth-claims; in the second part, it discusses the social biography of these images, looking at the available information in its peri-textual inscriptions to trace its conditions of production, authorship, and circulation, and introduces the analysis of some of its contents, particularly in relation to how these images, in their aesthetic choices, collaborate in the production of a new iconography of childhood. The final section raises some reflections about the ethical demands of working with photographs, calling for an in-depth study that makes room for their singularization and contributes to redefining the politics of the archive and of memory in the history of education.*

Keywords: *Visual history of education; Amateur photography; Children games; Visual archive.*

Cada verdadero historiador sigue siendo un poeta del detalle, y hace sonar sin cesar, como el esteta [...], las mil armonías que una pieza rara despierta en un campo de conocimientos.¹

¿Cómo trabajar las imágenes que se encuentran en el archivo histórico? En este artículo se propone una reflexión historiográfica en torno a una serie de fotografías sobre juegos infantiles que, si bien están disponibles en el Archivo General de la Nación Argentina (AGN) y han sido ocasionalmente utilizadas para ilustrar trabajos sobre la historia de

¹ Michel De Certeau, *La escritura de la historia* (Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2006), 85.

la infancia en el 1900, hasta el momento no han sido estudiadas como conjunto. El hallazgo de esta serie se dio en el marco de un trabajo en curso sobre la historia de los uniformes escolares; el encuentro fortuito confirma lo que dice la historiadora Lila Caimari: «cada tanto, una pieza de[l ...] archivo que late bajo el libro asoma triunfante, estelar, en el texto principal»,² y no queda relegada a la nota a pie de página.

Las fotografías, 77 en total, muestran con gran calidad y detalle distintos juegos infantiles en los que participan grupos diversos —incluyendo niños y niñas afroargentinos— en varios espacios: casas, escuelas, plazas o terrenos baldíos. Son parte de un fondo específico, el de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, que fue donado al AGN en 1940. Fue claro desde el principio que, por su inusual calidad fotográfica y la riqueza semántica, esta serie era una pequeña gema, un tesoro. Sin embargo, la información disponible inicialmente era pobre: todas tienen uno, dos o tres números de inventario, fruto de distintas catalogaciones; un tercio de las fotos tienen fecha (febrero-septiembre 1902) y más de la mitad tienen título —el nombre de un juego—. ¿Cómo entender esta serie? ¿Cómo escuchar, siguiendo a de Certeau, las mil armonías que estas piezas pueden despertar en el campo de conocimientos sobre la historia de la educación y de la infancia?

La metáfora de la escucha puede parecer poco pertinente para el trabajo con imágenes, que convoca ante todo a la visión como sentido para aproximarse a su densidad y especificidad. Sin embargo, la escucha y el tacto apelan a un abordaje multisensorial, que permita indagar sobre lo que dice y transmite una imagen no solamente como texto sino también a través de sus silencios y de su propia presencia, aun cuando sea digital. Al respecto, es interesante traer el trabajo de Peter Szendy sobre la historia de la escucha, quien señala que la idea moderna de «la condescendencia del oído, que se presenta como la pura acogida de lo que viene», llegó después de muchas otras posibilidades de la escucha que no neutralizaban las marcas o puntuaciones propias y ajenas.³ Por ejemplo, Laënnec, autor del *Tratado de la auscultación mediata* en 1819, subrayaba la importancia

² Lila Caimari, *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017), 9.

³ Peter Szendy, *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha* (Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2010), 60.

de interponer un aparato (el estetoscopio) que pusiera distancia entre el cuerpo del médico y el del paciente. Para Laënnec, si no hay mediación, se corre el riesgo de no escucharse más que a sí mismo. Al revés: se escucha mejor marcando la escucha, planteando preguntas «literalmente con la punta de los dedos» —por eso los golpecitos con que se acompaña la auscultación.⁴ Para Szendy, la escucha está suspendida entre el tacto y la mirada, y necesita a ambos para acceder al sentido.

Siguiendo este hilo, este trabajo intenta escuchar lo que estas imágenes, sus armonías, sus barullos, sus silencios, pueden aportar a la historia de la educación. Para eso, se va a desplegar el abordaje historiográfico elegido en este estudio, todavía en curso, para aproximarse a la serie de fotografías, buscando evitar la reproducción del clisé fotográfico y la desidentificación de la fotografía que la subsume en estereotipos de infancia y de juegos.⁵ Para ello, se presentarán en primer lugar algunas consideraciones generales sobre el soporte fotográfico y sus postulados epistémicos e históricos; en segundo lugar, se abordará la historia social de estas fotografías, buscando indagar en la información disponible en sus inscripciones peritextuales;⁶ y en tercer lugar, se introducirá un primer análisis de algunos de los contenidos de estas imágenes, especialmente con relación a cómo estas imágenes contribuyen, por sus opciones estéticas, a producir una nueva iconografía sobre la infancia.

LA FOTOGRAFÍA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Un primer eje de reflexión que propone este trabajo es sobre el tipo de documento histórico que constituyen las fotografías, y sobre las condiciones en que se constituyeron en signos legibles, autorizados y confiables en la modernidad. En una discusión sobre su carácter de «testimonio» o «captura» de un momento histórico particular, las historiadoras Lynn Hunt y Vanessa Schwartz señalan que

⁴ Szendy, *En lo profundo de un oído*, 63. En tiempos digitales, es muy sugerente pensar en esta escucha de los dedos: una vuelta interesante sobre las tácilidades pre (y quizás post) cibernéticas.

⁵ Véase el trabajo de Sjaak Braster y María del Mar Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en *The New Era* (1920-1939)», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 97-145, para una discusión de la construcción de estereotipos visuales sobre la infancia, y de los efectos que esta des-identificación produce en la comprensión de los fenómenos histórico-educativos.

⁶ Se trata de las inscripciones que están en los márgenes de las fotos: títulos, número de inventario, notas, fechas. Para la noción de peritextual, véase Gerard Génette, *Umbrales* (México DF: Siglo XXI, 2001).

[L]a fotografía tuvo efectos profundos en la forma de pensar la relación entre la imagen y el mundo exterior representado en ella. [...] Los estudiosos empezaron a reinterpretar las imágenes hechas antes de la fotografía (ya fueran pinturas, esculturas, pinturas o tapices) a través de un imaginario fotográfico, suponiendo que la gente había intentado siempre representar lo real, de mejor o peor forma.⁷

Esta interpretación se impuso sobre otras posibilidades. Puede verse un ejemplo de los debates iniciales sobre el estatuto de la fotografía en el estudio de Thierry Gervais sobre la prensa ilustrada durante la guerra de Crimea en 1855. El trabajo de Gervais evidencia que los editores tenían, en ese momento, una relación problemática y ambigua con las fotografías de la guerra, y en la ilustración de las noticias preferían dibujos y pinturas como representaciones más útiles y más ajustadas de la realidad.⁸ En la perspectiva de los editores, las fotografías capturaban todo lo que estaba frente al lente, lo cual era percibido como una limitación; el dibujo, en cambio, podía apuntar a detalles y transmitir climas emocionales que se percibían como más próximos al acontecimiento. William Fox Talbot (1800-1877), uno de los primeros fotógrafos, dijo que la fotografía era «una ayuda mecánica para aquellos que carecen de talento para dibujar».⁹

Pocos años después, serían pocos los que dudarían de las ventajas de la fotografía frente a otros medios manuales de representación. Hacia finales del siglo XIX, la promesa de la fotografía de producir una «objetividad mecánica» ya tenía una amplia adhesión entre los investigadores.¹⁰ John Berger señaló que la cámara, el positivismo y la sociología crecieron juntos en el siglo XIX, y compartieron la creencia de que los hechos observables y cuantificables les ofrecerían a los seres humanos

⁷ Lynn Hunt & Vanessa Schwartz, «Capturing the Moment: Images and Eyewitnessing in History», *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 259. Todas las traducciones de los textos en inglés y francés son de la autora, a excepción de que se señale lo contrario.

⁸ Thierry Gervais, «Witness to War: The Uses of Photography in the Illustrated Press, 1855-1904», *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 370-384.

⁹ Citado en Tom Gunning, «What's the Point of an Index? Or, Faking Photographs», en *Still Moving. Between Cinema and Photography*, eds. Karen Beckman & Jean Ma (Durham, NC & London: Duke University Press, 2008), 27.

¹⁰ Lorraine Daston & Peter Galison, *Objectivity* (New York: Zone Books, 2007).

un conocimiento completo y objetivo.¹¹ Berger destacó que estos «postulados de verdad» de representar la vida en términos precisos y objetivos han sido centrales en los usos públicos de la fotografía, sobre todo en la investigación científica y el fotoperiodismo. Incluso Sigfried Kracauer, un lúcido analista del cine, dijo que «las fotografías tienen una indudable afinidad con la realidad no escenificada (*unstaged reality*)».¹² Aun cuando los espectadores ya han (hemos) sido bien educados respecto a la imposibilidad de la «no escenificación» de las fotos, su afinidad con la realidad es una creencia todavía muy extendida, aún en la era digital.¹³

En el ámbito de la historiografía, sin embargo, el debate sobre estos postulados de verdad de la fotografía no ha cesado de crecer en los últimos años.¹⁴ Por un lado, se ha expandido la consideración de las fotografías como artefactos materiales, como entidades con su propia historia o biografía social, que juegan un rol activo en la producción de sentido en tanto actantes no humanos en las redes que configuran lo social.¹⁵ Esta perspectiva plantea que las fotografías no pueden ser pensadas por fuera de las trayectorias materiales y afectivas que marcan su vida como artefactos, y también su inscripción en políticas de archivo particulares. Este tipo de abordaje subraya la importancia de una consideración multisensorial de la fotografía. Señala Elizabeth Edwards: «[l]as fotografías son el resultado de caminar con cámaras, un sentido incorporado, corporal de la tecnología en tanto la cámara se vuelve, en efecto, un ojo-prótesis y la creadora de una prótesis de memoria, una memoria prostética, a través de la fotografía. Hay que tener en cuenta que distintas tecnologías

¹¹ John Berger, «Appearances», en *Another way of telling*, eds. John Berger & Jean Mohr (New York: Vintage Books, 1995), 81-129.

¹² Citado en Hunt y Schwartz, «Capturing the Moment», 259.

¹³ Como señala Tom Gunning, aunque lo digital da mucha libertad para manipular una foto y convertirla en algo distinto, todavía la fotografía «sigue siendo parasitaria del reclamo inicial de precisión contenida en algunos usos de la fotografía» (Gunning, «What's the Point of an Index?», 27). Esto es, las transformaciones de una foto, su carácter lúdico, dependen de poder ser reconocidas como fotos; hay un «postulado de verdad» que mantiene su importancia en la producción y circulación de la fotografía digital.

¹⁴ Véase el trabajo de António Nóvoa, «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th- 20th Centuries)», *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 20-52, uno de los primeros que dio impulso a este debate.

¹⁵ Inés Dussel & Karin Priem, «The visual in histories of education: A Reappraisal», *Paedagogica Historica* 53, no. 6 (2017), 641-649.

de cámaras demandaban formas distintas del movimiento».¹⁶ Este enfoque permite volver a imaginar, en la foto, el cuerpo que estaba detrás, el cruce de miradas, la voz que disponía la escena, el peso o la magnitud de esa cámara en una escena concreta. También permite volver a preguntarse por qué unas fotos sobreviven y no otras; cuáles fueron las políticas, procedimientos y cuerpos que decidieron guardar ciertos registros y qué pasó con esas decisiones en el curso del tiempo. Por eso, para Edwards, hay que considerar la historia de la fotografía como parte de una «historia afectiva y efectiva», esto es, de la concreción y las estrategias de historias particulares que conectan artefactos, personas y afectos en modos plurales y cambiantes a lo largo de la historia.¹⁷

Por otro lado, el cuestionamiento a la noción de fotografía como evidencia histórica transparente y no mediada también se basa en una reconsideración de la relación de la fotografía con el tiempo. La emergencia de la fotografía, un medio que define sus imágenes por el fragmento de tiempo que la película o el sensor digital está expuesto a la luz, «reveló el nuevo poder humano de capturar instantes de tiempo específicos»¹⁸ y archivarlos para futuros espectadores. Como medio basado en el tiempo, la fotografía apareció como un signo que traía el pasado al presente, y expandía la temporalidad del presente por la presencia de fragmentos activos del pasado. La fotografía, junto con el cine, colocó nuevos estándares de «precisión, memoria, cognoscibilidad»¹⁹ para cualquier registro de la cultura. Pero también inició la difusión del impulso archivístico, la presión para registrar la vida y para guardar esos registros como unidades separadas y aisladas —una especie de liberación del deseo de archivo que continúa ampliándose con los medios digitales.

En estas nuevas perspectivas historiográficas, la fotografía como documento histórico ya no es considerada como la vía de entrada a un

¹⁶ Elizabeth Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», en *Double Exposure: Memory and Photography*, ed. Olga Shevchenko (London: Transaction Press, 2014), 190.

¹⁷ Elizabeth Edwards, «Photography: A Strong History?», en *Photo Archives and the Idea of the Nation*, eds. Constanza Caraffa & Tiziana Serena (Berlin: Walter De Gruyter, 2015), 325.

¹⁸ Nicholas Mirzoeff, *How to See the World. A Pelican Introduction* (London: Penguin Books, 2015), 23.

¹⁹ Mary-Ann Doane, *The Emergence of Cinematic Time. Modernity, Contingency, the Archive* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002), 24. Véase también Kathryn Yacovone, *Benjamin, Barthes, and the Singularity of Photography* (New York & London: Bloomsbury, 2013).

encuentro directo e inmediato entre presente y pasado. La investigación de los documentos fotográficos supone adentrarse en una combinación de tecnologías, impulsos archivísticos, signos y cuerpos que portan miradas y temporalidades heterogéneas. La historiadora francesa Arlette Farge plantea que las fotografías son «el latido del tiempo» que recuerdan que había un futuro en el pasado que se está viendo; son heridas del tiempo, pasajes, breves llamados, como cuando se perciben detalles pasajeros que abren conexiones entre el presente y los mundos que ya han sido enterrados y desaparecidos.²⁰ La noción de «herida del tiempo» resiste la tiranía del régimen de plena visibilidad (*tout-plein*), que niega los quiebres y ausencias en la conexión con los registros del pasado;²¹ por el contrario, afirma la necesidad de tomar en cuenta tanto la historicidad compleja de los registros como el vínculo epistémico y afectivo de los investigadores con sus fuentes, que está atravesado por múltiples dinámicas.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÁLBUM AMATEUR SOBRE JUEGOS INFANTILES

A partir de estas consideraciones sobre la complejidad de la fotografía como documento histórico, tanto por su propia trayectoria de producción y archivo como por las relaciones que los historiadores tienen con los registros en distintos momentos históricos, se abren entonces distintas vías para el trabajo con las imágenes de archivo.

Además de los trabajos de Elizabeth Edwards ya mencionados y de los aportes de Deborah Poole sobre la economía visual en los Andes, que estudia los circuitos de producción, circulación y consumo de imágenes en esa región,²² un antecedente relevante para la aproximación elegida

²⁰ Arlette Farge, «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Kracauer», *Intermédialités* 7 (2006): 206 y 213.

²¹ Sylvie Lindeperg, *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944* (Paris: Verdier, 2013), 13.

²² Deborah Poole, *Vision, Race and Modernity. A Visual Economy of the Andean Image World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997). Desde una perspectiva neomarxista y postcolonial, Poole estudió las prácticas materiales involucradas en estos circuitos, por ejemplo los ateliers fotográficos, la producción de postales (tal como lo hacen Antonio Viñao y su equipo), los pintores, los creadores de operetas en el siglo XVIII sobre los Incas, con una lente particular sobre cómo se produjo visualmente una noción racial de la identidad andina, y las condiciones históricas, cambiantes, para la producción de la diferencia racial. Poole subraya la relevancia de estudiar cómo

es el trabajo de Fernando Aguayo y Alejandra Padilla Pola sobre fotografías mexicanas de fines del siglo XIX. Los autores señalan que el estudio de las fotografías de archivo tiene que tener en cuenta tres cuestiones: «mirar las inscripciones impresas o manuscritas ubicadas en los soportes primarios», recuperar «información vía la investigación en los periódicos y distintas fuentes de época, así como los itinerarios biográficos» de los fotógrafos, y atender «a la información contenida en la propia imagen».²³ Estas tres cuestiones, unidas a teorizaciones sobre la historicidad de la tecnología fotográfica y la vida material de las imágenes, resultan fértiles para ampliar el análisis de la serie considerada, como se verá a continuación. En este apartado, se presentan los caminos tomados para la investigación de la serie de fotografías sobre juegos infantiles hallados en el AGN de Argentina: la indagación sobre sus formas de producción, autoría y circulación, y el análisis de los contenidos de las imágenes, que remiten a la construcción de discursos visuales sobre la infancia a fines del siglo XIX.

Producción y circulación del álbum

Como ya fue señalado, las fotografías son parte del Fondo de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados (SFAdA), activa entre 1889 y 1925, fondo que llegó al AGN en 1940 por donación de la Casa Witcomb, un atelier de fotografía que cerró en esa fecha y donó su colección al AGN.²⁴ En un sentido, son *objets trouvés*, objetos encontrados de los que no se sabe mucho y que aparecen separados de sus contextos de producción. Pero si los *objets trouvés* son los que han sido retirados de

las razas y las clases sociales como producciones visuales, siguiendo el rastro de los que producen las imágenes, pero también a las propias imágenes en sus poderes y debilidades, sus silencios e inconsistencias.

²³ Fernando Aguayo y Alejandra Padilla Pola, «Fotografía y ciudad», en *Instantáneas de la Ciudad de México. Un álbum de 1883-1884*, eds. Alicia Salmerón y Fernando Aguayo (Ciudad de México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, 2013), 41 y 43.

²⁴ Los archivos de la SFAdA están ubicados en varios lugares, pero el AGN es que tiene la mayor parte (46 álbumes), aunque también hay otros álbumes en el Museo de la Ciudad de Buenos Aires, Museo Histórico Nacional, Academia Nacional de Bellas Artes, Museo Mitre y Biblioteca Manuel Gálvez. Véase Verónica Tell, «Gentlemen, gauchos y modernización. Una lectura del proyecto de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados», *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)* 3 (2013):16. Disponible en: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=110&vol=3

los circuitos de exhibición y circulación,²⁵ entonces estas fotos no cumplen esa condición, porque no han sido marginales sino que han estado integradas en distintos relatos sobre la historia de la educación y la infancia argentinas. Sin embargo, su aparición en el marco de políticas de archivo que las han puesto a disposición, digitalizadas, para la consulta del público, que permiten copiarlas y trasladarlas a otros ámbitos pero —al menos hasta el momento— no permiten consultar los álbumes originales por temor a que se dañen, podría decirse que contribuye a convertir los registros visuales en *objets trouvés*, objetos enterrados en volúmenes para-humanos de datos y bits que constituyen los archivos oficiales y no oficiales de la era digital. En esa circulación, la separación, la fragmentación, la descontextualización radical y el *mash-up* corren el riesgo de producir nuevas formas de amnesia colectiva.²⁶ Intentar restituir una singularidad a este corpus, identificar sus condiciones de producción y rastrear sus formas de circulación iniciales son modos de ir contra esta «tempestad que sopla desde la tierra del olvido», al decir de Walter Benjamin.²⁷

Algunas fotografías tienen inscripciones que, aunque escuetas, son valiosas para comenzar a analizar cuándo y cómo fueron producidas. Se mencionó anteriormente que 45 de estas imágenes incluyen un título (el nombre del juego que juegan los niños), y 22 tienen una fecha (mes y año, de febrero a septiembre de 1902). En esta última notación, aparece una inscripción, «CyC», que se infirió —correctamente— que refería a la revista ilustrada *Caras y Caretas*, editada en Buenos Aires entre 1898 y 1941.²⁸ En esta revista fue posible hasta el momento encontrar nueve artículos donde están publicadas las fotografías, incluyendo uno editado el 10 de enero de 1903 que no está consignado en las inscripciones peritextuales de las fotografías del AGN. En total en esa publicación se incluyeron 24 fotografías del álbum. Un hallazgo relevante es que hay tres fotografías publicadas cuyo original no está en el AGN («Sir Roger»

²⁵ Propio del *found footage* son imágenes halladas fuera del circuito de exhibición que son introducidas en éste a través de la apropiación artística. Marcos Pererneau, «Construcción de la referencia», en *Antología de Argumentos teatrales en Argentina, 2003-2013* (Buenos Aires: Libretto, 2015), 17.

²⁶ Georges Didi-Huberman, «L'image brûle» en *Penser par les images*, Laurent Zimmermann, George Didi Huberman, et al. (Nantes: Editions Cécile Defaut, 2006), 11-52.

²⁷ Walter Benjamin, «Franz Kafka. On the Tenth Anniversary of his Death», en *Illuminations. Essays and Reflections* (New York: Schocken Books, 1968), 138.

²⁸ *Caras y Caretas* incluyó fotografías desde sus primeros números. Véase Jorge Rivera, «Caras y Caretas: La economía literaria del mercado», *La Nación Suplemento Literario*, 15 de marzo de 1990: 1.

—CyC 190/1902, «Balancín-balanzas» —CyC 207/1902— y «La payana», CyC 223-1902).

En el marco de la investigación en distintos archivos de Argentina y España, y siguiendo las referencias del trabajo de Edgardo Ciafardo sobre la historia de la infancia en Buenos Aires,²⁹ se encontró una publicación anterior de las fotografías en *Buenos Aires-Revista Semanal Ilustrada* entre enero y agosto de 1897, la que hasta el momento parece ser la primera publicación de esta serie.³⁰ Esto permite datar a este conjunto de fotografías no en 1902, como dice la notación de archivo, sino en algún momento entre 1889, año de fundación de la SFAdA, y 1896, ya que la primera publicación encontrada es del 3 de enero de 1897.

En la revista *Buenos Aires* se publicaron 18 fotos de las 77 del álbum, además de la mencionada «La payana», no disponible en el AGN. Es importante notar que tanto en *Caras y Caretas* como en *Buenos Aires* las fotografías se acompañaban de textos donde se relataban los juegos, ficcionalizando las escenas fotográficas y en algunos casos describiendo las reglas o procedimientos de los juegos retratados. Sin embargo, puede notarse que en dos números de 1897 de la revista *Buenos Aires* se publicaron las fotografías como ilustración independiente, sin texto narrativo (un total de cinco fotografías sin relato adjunto). Considerando las dos revistas, se publicaron 31 fotos de las 77 que componen el álbum,³¹ así como otras tres fotografías que parecen haber formado parte del álbum inicial pero no se conservan en el AGN. Considerando que las 77 fotos incluyen fotos que repiten la misma escena o juego (por ejemplo, tres fotos de una misma escena del juego ta-te-ti), puede señalarse que buena parte del álbum llegó a difundirse a públicos amplios.

¿Qué más puede inferirse a partir de las inscripciones peritextuales? Los títulos de las fotografías son en todos los casos descriptivos de las escenas que se muestran; están escritos en tinta, junto con tres números

²⁹ Edgardo Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires (1890-1910)* (Buenos Aires: CEAL, 1992).

³⁰ La publicación *Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada* fue editada entre 1895 y 1899, dirigida por José María Drago y luego por Gabriel Cantilo. Según la nota necrológica de José María Gutiérrez, se trató de una derivación del diario *La Nación*.

³¹ La investigación sobre este corpus continuará con otras revistas ilustradas del período, entre ellas una revista publicada en Barcelona, *La Ilustración Artística*, que incluía fotografías de la SFAdA.

de inventario (uno de cuatro dígitos, otro de cinco dígitos que comienza con una D y un tercero de seis dígitos, que comienza con la notación Inv., que es el que se consigna como notación apropiada).³² Todas las notaciones parecen ser del mismo momento, con idéntica caligrafía y tinta. En algunas imágenes digitalizadas, con un marco exterior más amplio que el promedio, es posible ver una inscripción del álbum que dice «Juegos Infantiles Buenos Aires Antiguo». En tres fotografías hay notaciones en el margen superior derecho escritas en lápiz (15, 17, 19) que remiten a páginas del álbum original.³³

Para el análisis de los títulos, puede compararse la notación que figura en el AGN y los que aparecen en las revistas. La mayoría de los títulos en el AGN repite los de *Caras y Caretas*, aunque hasta el momento no se sabe cuál fue la original. Un caso significativo de cambio de título es la foto «Contando cuentos» (Inventario 214905), que muestra a un grupo mixto de niñas y niños escuchando a una niña mayor que habla, que en *Caras y Caretas* se tituló «Haciendo cuentas» (CyC 199, 1902). Si se comparan los títulos con los de la revista *Buenos Aires*, hay dos diferencias notorias: una imagen que tiene el mismo título ya señalado, pero muestra a un conjunto de niños, «Contando cuentos» (Inventario 214940) (véase figura 1), que en la revista *Buenos Aires* está incluido en un relato que se llama «Los raboneros», y «Lucha» (Inventario 214901), que en la revista *Buenos Aires* se llama «Un concurso y un jurado». En los dos casos, se trata de escenas callejeras de niños y muchachos, que tendieron a ser moralizados con el correr de los años.

³² La notación que parece ser más vieja, que va del número 994 al 1085, salta del 1060 al 1080. Si esta notación viniera de los álbumes originales, esto indicaría que faltan al menos 20 fotos de la colección original, lo que es consistente con el hallazgo de tres fotos publicadas cuyo original no se preservó en el AGN.

³³ Las inscripciones están siendo analizadas por el personal del Departamento Fotográfico del AGN. El signo D indica, en la notación interna, que la catalogación era previa a su ingreso al AGN, y el prefijo «Inv.» fue incorporado por el personal del archivo en la década de 1960. Los títulos del álbum («Buenos Aires Antiguo - Juegos Infantiles») también es probable que hayan sido incorporados en ese momento. En el reverso de las fotos es muy probable que no haya nada, pero hasta ahora no se sabe porque están pegadas a un álbum; se está analizando cómo despegar algunas sin dañarlas. El personal del AGN, considerando la historia de las colecciones y las catalogaciones, presume dos hipótesis más: que se mantuvo el orden con el que llegó el material y no se armaron nuevos álbumes, aunque pareciera haber fotos que no están en el espacio que les correspondía originalmente; y que los álbumes fueron armados en la Casa Witcomb, adonde fueron donados por la SFAdEA en 1925, dado que los álbumes tienen una estética similar a otros del mismo Fondo Witcomb. En todo caso, esta es una historia que continuará siendo escrita, porque su desvelamiento exige el trabajo coordinado de historiadores, archivistas, fotógrafos y conservacionistas.



Figura 1. Contando cuentos. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.940.

En los casos de fotografías no publicadas, como ya fue señalado, muchas de ellas son parte de la misma secuencia o escena, con ligeras modificaciones (en general, una posición distinta de alguno de los participantes). En esos casos, los títulos se repiten con los de la imagen publicada en *Caras y Caretas*. En otros casos, como «Boxeo», «Buen día

su señoría» o «Barrilete», ninguna de las cuales fue publicada, parecen ser descripciones de los juegos que se observan en la fotografía. Hasta el momento no se sabe si los títulos eran los originales de las fotografías o si fueron agregados en la catalogación del AGN en la década de 1960 (véase nota 33).³⁴

Autoría/s: La fotografía amateur y la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados (SFAdA)

¿Qué puede saberse del o los fotógrafos? En *Buenos Aires-Revista Semanal Ilustrada* y en *Caras y Caretas*, la mayor parte de las fotografías aparecen consignadas como autoría de Juan M. (¿Miguel?)³⁵ Gutiérrez, quien fuera secretario de la SFAdA (figura 2). Juan M. Gutiérrez era miembro de una familia patricia porteña, pero hasta el momento no ha sido posible confirmar si era sobrino³⁶ de José María Gutiérrez (1831-1903), presidente del Consejo Nacional de Educación, el segundo personaje más importante entre las autoridades educativas después del Ministro. Sin embargo, como se verá más abajo, las fotos del álbum tienen distintos estilos y locaciones, y no es claro que todas tengan el mismo autor.

³⁴ Una pista para rastrear la fecha en que se titularon las fotos es buscar si los nombres de los juegos eran comunes en la fecha en que se produjeron las fotografías (entre 1889 y 1896). La búsqueda en Google Ngram Viewer, un software que permite ver cuándo se usa una expresión en las publicaciones impresas disponibles digitalmente, arroja que los títulos más representativos (ta-te-ti, rayuela, sillita de oro, Martín Pescador) eran comunes a fines del siglo XIX. Algunos libros de la época, como el del P. Santos Hernández, S.J., *Juegos de los niños en las escuelas y colegios* (Madrid: Editorial Satornino Calleja, 1876), incluyen buena parte de los juegos retratados en las fotografías. Es decir, esta pista no contribuye a poder determinar con más precisión si los títulos fueron puestos en una fecha cercana a la producción del álbum o si son posteriores.

³⁵ La única fuente que identifica a Juan M. Gutiérrez como Juan Miguel es Juan Gómez, *La Fotografía en la Argentina. Su Historia y Evolución en el Siglo XIX, 1840-1899* (Temperley: Abadía Ediciones, 1986), 138. En las fotografías y notas publicadas en distintos medios no aparece más que la inicial de su segundo nombre.

³⁶ En las notas necrológicas de José Ma. Gutiérrez, se hace mención a dos hijos del presidente del CNE, Ricardo y José María, y a cinco hijas mujeres (Julia, María Elena, Lucía, Ana Rosa y Luisa) («Dr. José María Gutiérrez, Anoche», *La Nación*, Domingo 27 de diciembre de 1903). Se menciona en otras notas de periódicos la presencia de Juan Miguel Gutiérrez, sin aclarar el parentesco con el extinto político. Véase la publicación especial de *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo, el 15 de enero de 1904 (Año XXIV, Tomo XIX, No. 371) que recopila las notas necrológicas y mensajes de pésame a la familia.



Figura 2. Señor Juan M. Gutiérrez. Fotografía incluida en la nota «La Sociedad Fotográfica Argentina», *Buenos Aires. Revista semanal ilustrada* III, No. 129 (26 de septiembre de 1897): 6.

En todo caso, saber que estas fotografías fueron parte del proyecto de la SFAdA y que, al menos en parte, fueron producidas por uno de sus socios más encumbrados, es una pieza importante del rompecabezas que implica reconstruir su historia. Hay que tener en cuenta que, en la Argentina, la fotografía como práctica urbana distintiva estaba creciendo significativamente. En 1893 se publicó por primera vez la *Revista Fotográfica Ilustrada del Río de la Plata*, que contenía, además de numerosas propagandas, artículos dirigidos a quienes quisieran iniciarse en la fotografía, la mayoría traducciones de originales franceses.³⁷ Una

³⁷ La revista fue editada por Enrique Lepage (dueño de una casa fotográfica) y dirigida por Francisco Pociello, jefe de Taquígrafos de la Cámara de Diputados de la Nación. Véase Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 127-128.

muestra de esta difusión puede encontrarse en las memorias de Vicente Quesada, renombrado historiador argentino, publicadas en 1889, que incluyen un texto titulado «Mi retrato», que hace referencia a «los numerosísimos establecimientos fotográficos en toda la capital». Para el autor, esto no era motivo de celebración: se trataba de un «contagio nervioso fotográfico» que hacía que todos quisieran sacarse un retrato o pidan un retrato para su álbum. Calificaba a este impulso como «una plaga»: «es preciso retratar al niño, ¡pobrecito! Y la otra, y en fin, no se puede hacer distinciones entre los hijos. Como si esto no bastara, fotografían a los perros y los estancieros los caballos de raza, la marea sube y por ese aumento día a día los establecimientos fotográficos». La fotografía también era un «arma oficial defensiva», ya que se retrataba a reos, ladrones, y cada comisario tenía su álbum. Quesada terminaba su ensayo diciendo: «Esta dichosa fotografía... nos está volviendo loco a todos».³⁸

Más allá de la queja y la ironía de Quesada, puede verse en estos relatos, coincidentes con otros de la época,³⁹ cómo la fotografía amateur, en la que se inscribe el álbum estudiado, se ubica en un contexto de interacción creciente entre la profesionalización y comercialización de la fotografía por una parte, y por la otra la difusión de la práctica fotográfica en la población. Es importante notar que la noción de fotografía amateur es amplia y en muchos casos equívoca. Anne-Marie Garat señala que «la fotografía amateur es un mundo multifacético de una diversidad extraordinaria, que va desde los fotógrafos familiares a semi-profesionales, de cazadores casuales a miembros dilectos de clubes fotográficos locales».⁴⁰ La fotografía amateur se difundió rápidamente en esos años, impulsada, entre otros, por las compañías fotográficas. Trabajos como los de Albert Londé, cuyo libro *La Photographie Moderne* (1888) fue rápidamente traducido al español, y los folletos de Eastman Kodak (1905) contribuyeron a expandir la práctica fotográfica en el público en general;⁴¹ por otra parte, estos trabajos

³⁸ Vicente Quesada, «Mi retrato», en *Memorias de un Viejo* (1889), citado por Juan Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 145 y 147.

³⁹ Pueden verse relatos similares publicados en la prensa periódica en esos años en Verónica Tell, *El lado visible. Fotografía y progreso en la Argentina a fines del siglo XIX* (San Martín, UNSAM EDITA, 2017), 209-218.

⁴⁰ Anne-Marie Garat, *Found Photography* (London: Thames and Hudson, 2013), 1-2.

⁴¹ Véase, entre otros, Alberto Londé, *La fotografía moderna. Práctica y aplicaciones* (Madrid: Fuentes y Capdeville, 1889) (Edición facsimilar- Sevilla: Extramuros, 2007), y *The Modern Way in Picture Making. Published as an Aid to the Amateur Photographer* (Rochester, NY: Eastman Kodak Company, 1905). Un estudio de la fotografía amateur y sus vínculos con la difusión de la práctica fotográfica

acercaban a los fotógrafos profesionales y los amateurs, haciendo fluidos los circuitos de circulación de saberes sobre la fotografía. Otro historiador francés de la fotografía señala:

La generalización del término amateur a partir de 1880 y hasta la década de 1930 no debe confundirnos, ya que abarca realidades muy distintas. Desde 1890, la publicidad de Kodak [*Women Who Use Kodak*, 1891] se dirige a amateurs sin conocimientos técnicos, sobre todo a un nuevo público femenino, e incluso infantil, y a menudo reduce la práctica fotográfica al simple hecho de pulsar un botón. Al mismo tiempo, la aparición de un nuevo género de edición fotográfica —el manual básico— define un perfil ligeramente distinto: el burgués, más bien culto, que toma la fotografía como un hobby, deseoso de dominar los principales conocimientos técnicos y que evoca, en muchos aspectos, la figura del gran amateur de los primeros tiempos del medio, cuarenta años antes. Este último perfil de aficionado suele afiliarse a asociaciones. A pesar de que aún son escasas en Francia a principios de 1880, en 1907 ya existen más de 120.⁴²

En los países europeos habían surgido dos tipos de instituciones diferentes en torno a la fotografía: unas establecidas tempranamente y que abordaban la investigación, las aplicaciones científicas y técnicas (*Société Française de Photographie*, *Royal Society of London*) y otras más tardías (en las décadas de 1880 y 1890) que, considerando la fotografía como arte, apuntaban al desarrollo de aspectos estéticos (*Photo Club de Paris*, *The Linked Ring*). En el caso argentino no existió esa distinción, siendo la Sociedad de Aficionados la única institución fotográfica que desarrolló su actividad dentro de la práctica no profesional.⁴³ Pero su trabajo puede ser asimilado a lo que Elizabeth Edwards identifica para Inglaterra en relación con las sociedades y clubes de fotógrafos amateurs ingleses, cuya labor, organizada a través de encuestas y estudios fotográficos, contribuyó a producir visualmente la imaginación histórica y geográfica sobre Inglaterra.⁴⁴

puede verse en Paul Spencer Sternberger, *Between Amateur and Aesthete: The Legitimation of Photography as Art in America, 1880-1900* (Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 2002).

⁴² Quentin Bajac, *La fotografía. La época moderna, 1880-1960* (Barcelona: Blume, 2015), 18-19.

⁴³ Véase Tell, «*Gentlemen, gauchos y modernización*», 15.

⁴⁴ A través de seguir el rastro de los clubes, sus publicaciones, sus viajes, sus lecturas, sus argumentos verbales y sus prácticas fotográficas, Edwards releva las prácticas de producción, reproducción y exhibición

La SFAdA pertenece a la categoría de los clubes selectos —de hecho, una investigadora los llamó los «*gentlemen* fotógrafos». ⁴⁵ Estuvo activa entre 1889 y 1925, y tuvo su pico máximo de actividad alrededor de 1910, llegando a tener hasta 600 socios. ⁴⁶ Fue fundada por hombres ricos, que abrazaron la fotografía amateur como parte de una renovación política y social, y participaron del impulso archivístico de finales del siglo XIX y comienzos del XX, buscando construir registros para el futuro. Sus fotografías tenían tanto un aire de documentalismo social, registrando la pobreza y los distintos tipos sociales, como un pictorialismo que quería producir un imaginario nacional renovado que mostrara el liderazgo continental argentino «imitando y asimilando en todo a las principales Naciones de la Europa», como decían en su Asamblea General de 1899. ⁴⁷

La SFAdA combinaba actividades vocacionales con comerciales, como la venta de álbumes temáticos, de los que se conservan 46; el de juegos infantiles es el número 30. ⁴⁸ Muchos de sus socios eran hombres de Estado; no es casual, entonces, que pensarán en esta producción de registros como la producción de una memoria visual de la Argentina, de una iconografía nacional moderna tecnológicamente pero también atenta a lo distintivo del país, que se identificaba con lo gauchesco. Los fotógrafos de la Sociedad no se veían como artistas ni como fotógrafos comerciales; tenían más bien espíritu de reporteros y también de historiadores. ⁴⁹ Los socios

de las imágenes las vidas de aquellos que las produjeron y a las formas en que circularon, y las estructuras de sentimiento o de afectos que estaban implicadas en la «sobrevida» de las imágenes en libros, asociaciones y sobre todo en las iconografías nacionales. Elizabeth Edwards, *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918* (Durham, NC: Duke University Press, 2012).

⁴⁵ Véase Tell, *El lado visible*, 139-156. El término es un préstamo de lo que David Viñas describió para los escritores de la época, a quienes llamó los «*gentlemen* escritores». Véase su trabajo *Literatura argentina y realidad política*, editado originalmente en 1964 y reeditado por el Centro Editor de América Latina en 1994.

⁴⁶ Abel Alexander & Luis Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», en *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, ed. Luis Priamo (Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018), 9-27.

⁴⁷ Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 144.

⁴⁸ Marta Mirás, *Imágenes del espacio público. Buenos Aires 1900* (Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 2001). Debe notarse que el término álbum no es necesariamente «el de un objeto preciso», es decir, «un artefacto que contiene un grupo cerrado de imágenes». Se lo usaba para designar «una forma de comercializar grupos de fotografías». Aguayo y Padilla Pola, «Fotografía y ciudad», 38.

⁴⁹ Luis Priamo, «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales». Ponencia en el I Encontro de História da Fotografia Latino-Americana Gilberto Ferrez, Río de Janeiro, Brasil (1997), 9.

más prominentes de la Sociedad retrataron ante todo gauchos y escenas del campo, acorde con la producción de un imaginario nacional centrado alrededor del dominio pampeano, ganadero, sobre otras actividades y posibilidades; también se entusiasmaron con las muestras de modernidad urbana (ver figura 3). Tradición y progreso material pueden considerarse dos de los organizadores centrales de sus series fotográficas.⁵⁰



Figura 3. Grupo del personal de empleados de la SFAdA. Fotografía incluida como parte de «El primer acontecimiento artístico de 1904», *La ilustración sudamericana*. *Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas* XII, Nos. 265-266 (enero 1904): 21.

⁵⁰ Alexander & Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24. Si bien excede al alcance de este trabajo, hay que notar, con Luis Priamo y otros investigadores, que el trabajo de la SFAdA fue pionero en entronizar una imagen idílica de lo gauchesco, que en 1913 tendría su consagración definitiva con las conferencias de Leopoldo Lugones, considerado entonces el poeta nacional, sobre el poema de José Hernández *Martín Fierro*. Puede observarse esta construcción discursiva, más modernizadora que la de Lugones, en las fotografías que Francisco Ayerza y Leonardo Pereyra prepararon para un libro ilustrado sobre el poema de Hernández que nunca se imprimió. Ver Priamo, «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales»; Tell, *El lado visible*; Julieta Pestarino, «La imagen fotográfica bajo la mirada antropológica. El caso de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados», XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

En sus estatutos señalaban que, si se disolvía la sociedad, todos sus archivos debían donarse a museos o bibliotecas del estado. Sin embargo, por motivos que no son del todo claros, cuando la sociedad se disolvió en 1925 sus archivos pasaron a la Casa Witcomb, una casa privada de fotografía; fue en 1939-1940, ante el cierre de este estudio, que ingresaron al Archivo General de la Nación, apenas creado, donde actualmente se conservan 4.600 negativos de vidrio de 18x24cm y estereoscópicos de 8x16cm, que debían haber sido los tamaños reglamentarios para los socios.⁵¹

La pertenencia a la SFAdA explica por qué las fotos no estaban firmadas. El estatuto de la SFAdA impedía que se asociaran a ella los fotógrafos profesionales, algo que debía estar relacionado a su clase social.⁵² Por ello, se comprometieron a una autoría colectiva y no podían firmar sus fotos ni conservar los negativos, que debían entregarse a la Sociedad.⁵³ La excepción son las fotos que se publicaron en periódicos o revistas; en el caso de *Caras y Caretas*, se sabe que la revista pedía un pie de página o epígrafe y el nombre del autor; aunque no siempre lo consignaba.⁵⁴

Como ya se señaló, la Sociedad participó activamente de la producción de un imaginario visual nacional. Sus socios «solían desarrollar los temas urbanos con series de fotos, en lugar de una o dos tomas».⁵⁵ Esto es de particular interés para el análisis del álbum de juegos infantiles: si bien la temática no se encuadra en el interés de construir una iconografía nacional que combinara motivos tradicionales rurales con el progreso urbano, sí puede asociarse con la intención de retratar tipos urbanos

⁵¹ Alexander & Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24.

⁵² Tell, *El lado visible*, 140 y 152.

⁵³ Pese a ello, Priamo y Alexander documentan que al menos en algunos casos (como José de Iriondo, de Santa Fe) los negativos quedaron en su poder. Alexander & Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24.

⁵⁴ Tell, *El lado visible*, 228.

⁵⁵ Abel Alexander & Luis Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 25. La Sociedad realizaba concursos nacionales, que son un modo de poder identificar autorías. En el primer concurso en 1890 se pedía que se participe con al menos dos negativos y no más de cuatro: la idea era que el fotógrafo debía seleccionar sus registros atendiendo a su calidad como documento y como representación estética. Pero en años siguientes los concursantes enviaban colecciones con muchas fotografías, véase Verónica Tell, *El lado visible*, 258.

y sociales, como la serie de vendedores ambulantes o servidores públicos. Según Tell, los socios de la SFAA «solían eludir los temas más áridos y menos atractivos como los conventillos, los barrios marginales, etc., lo cual se corresponde [...] con los intereses de difusión de las imágenes y la posición social del grueso del grupo».⁵⁶ Un artículo que reseña la actividad de la Sociedad en 1897 lista los temas de las series de algunos socios, mencionando explícitamente el álbum de fotos de juegos de infancia y dándole inequívocamente la autoría a Juan M. Gutiérrez:

La valiosa y notable colección de negativos a cuya formación han contribuido todos los socios, se acrecienta cada día con nuevos trabajos, fotografías de panoramas, cuadros de costumbres, recuerdos históricos, tipos locales, marinas, y una variedad tan curiosa como artística de instantáneas obtenidas en todas las ciudades y regiones de la República, [...], porque á todos los rumbos han ido con sus máquinas y su intuición artísticas los Ayerza, Montes, Nunes, Sardá y Gutiérrez. Las instantáneas de viaje del Dr. José A. Ayerza, **la colección de juegos infantiles del señor Gutiérrez**, los cuadros campestres del Dr. Francisco Ayerza, [...] todas estas bellísimas fotografías, algunas de las cuales han exornado [sic] las páginas de esta revista, constituyen por sí solas un tesoro artístico, y ponen de relieve los conocimientos, las aptitudes, la pasión y el gusto esquisito [sic] de estos distinguidos cultores del arte fotográfico, a cuya labor y constancia debe la Sociedad Fotográfica Argentina, su estado floreciente, y el arte fotográfico en general sus perfeccionamientos y adelantos.⁵⁷

Tanto Luis Priamo como Verónica Tell, que han estudiado la acción de la SFAdEA, señalan que el enfoque fue desplazándose desde el interés documental al pictorialista; las fotos que se premiaron de niños y de ancianos, por ejemplo, tenían por lo general tonos románticos, imitando

⁵⁶ Tell, *El lado visible*, 144. Al mismo tiempo, surgen las revistas ilustradas como *Caras y Caretas*, que sí incluyeron motivos como la protesta social y la violencia, y constituyen el fondo fotográfico más importante para las primeras décadas del siglo XX. Alexander & Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 21 y 25.

⁵⁷ Daguerre (seudónimo), «La Sociedad Fotográfica Argentina», *Buenos Aires. Revista semanal ilustrada*, Año III, No. 129 (26 de septiembre de 1897): 1; negritas de la autora.

la composición pictórica del momento.⁵⁸ En comparación con otros fotógrafos de la Sociedad que documentaban paisajes o tipos costumbristas, la opción de Juan M. Gutiérrez de fotografiar juegos infantiles en escenas colectivas, por lo general urbanas, se alinea con las teorías modernas de la infancia y la naturaleza humana antes que con la voluntad de reportero de la tradición nacional. Esto se analiza con más profundidad en el apartado siguiente.

ANALIZANDO LA SERIE: HUELLAS INDEXICALES DE LAS VIDAS INFANTILES EN BUENOS AIRES, CA. 1890-1900

¿Qué puede verse con relación a las características y el contenido de las fotos? Es claro que las imágenes abren múltiples líneas posibles de indagación, de las cuales en las páginas siguientes solamente se presentarán algunas que derivan de considerarlas en grupo y en la perspectiva de su contexto de producción de una iconografía nacional por parte de la SFAdA.

Como documento histórico sobre la vida infantil, hay que destacar que estas fotografías tienen una calidad fotográfica inusual para los registros educativos, sobre todo porque son tomas que intentan reflejar, con suerte diversa, escenas cotidianas con un estilo casual y relajado, diferente a la solemnidad de las tomas de grupos escolares. Estas fotografías de escenas colectivas de juego se distancian de las tomas de estudio de las casas profesionales, que privilegian las poses de pie y representaciones estáticas de la niñez.⁵⁹ En esa dirección, su colección de fotos se va alejando de los retratos de estudio y acercándose al fotoperiodismo que buscó registrar escenas y retratos colectivos.⁶⁰ En ellas es evidente que hay una disposición de la escena por parte del fotógrafo, por ejemplo en la reiteración de tomas sobre el mismo juego, que repite escenarios y también grupos de niños; pero esa disposición o montaje

⁵⁸ Pueden verse las fotografías premiadas en el concurso de 1904 en «El primer acontecimiento artístico de 1904», *La ilustración sudamericana. Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas*, Año XII, no. 265-266 (enero 1904): 7-8.

⁵⁹ Véase por ejemplo el análisis de fotografías brasileñas de infancia de la misma época en Natalia Brizuela, *Fotografía e Império. Paisagens para um Brasil moderno* (Sao Paulo: Companhia das Letras, 2012), 125-126.

⁶⁰ Gisèle Freund, *La fotografía como documento social* (México DF: Gustavo Gilli Editores, 1981), 95.

no las invalida como fuentes sino que invita a indagar sobre la iconografía de infancia que se está produciendo.

Además de la intención de mostrar escenas infantiles con naturalidad y realismo —entendidas como estéticas datadas y no como representación de la realidad—, la segunda cualidad que las vuelve documentos históricos significativos es su condición de álbum, que permite analizarlas como serie, tratando de conectar las escenas que retratan, los actores y locaciones. En el abordaje elegido se buscó identificar algunos indicadores presentes en las imágenes, con una aproximación similar a la que toman Braster y Pozo Andrés en su estudio de fotografías en *The New Era* entre 1920 y 1939.⁶¹ Entre esos indicadores están los espacios que se muestran en las fotos, los sexos y las edades de los retratados.

En relación con los espacios mostrados en las fotos, hay un privilegio de espacios interiores (49 fotografías sobre 77 del álbum) sobre los exteriores (28). Los espacios interiores retratados son estables (uno —o quizás dos— patios internos que por sus columnas, puertas y ventanas parecen ser parte de una escuela); se reiteran las ventanas, las plantas y la decoración de una puerta de entrada. Los espacios exteriores, en cambio, son variados: hay calles empedradas, casas humildes, un parque público y un espacio semi-ruinoso de un baldío u obra en construcción (como pudo observarse en la figura 1). Muestran un espacio urbano donde convivían construcciones lujosas con espacios vacantes y descuidados, síntoma de una grilla urbana en plena redefinición.⁶² En conjunto, la imagen de la infancia es más urbana que «natural»; abundan las edificaciones y calles, y aunque se ven niñas rodeadas de plantas y flores, y ocasionalmente algunos niños pequeños con plantas, éstas tienen una presencia menor a la que gozaban en la iconografía romántica sobre la infancia.⁶³

⁶¹ Braster y Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes».

⁶² Adrián Gorelik, «Buenos Aires, 1850-1900: una ciudad en tránsito», en *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, ed. Luis Priamo (Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018), 29-67.

⁶³ Anita Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History* (New York: Mayflower Books, 1979), 94. Véase también el trabajo de Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2007).

Significativamente, aparecen en las imágenes ocho niños afro-argentinos, una proporción considerable si se toma en cuenta que en Buenos Aires este grupo poblacional venía en declive desde mediados del siglo XIX.⁶⁴ 20 fotografías muestran a niños ostensiblemente pobres, en ropas andrajosas o descalzos; otras 20 muestran grupos mezclados socialmente, en el que se ven sombreros costosos junto a vestuarios muy modestos o niños descalzos. Con relación al género, 35 fotografías incluyen grupos de niños exclusivamente, 28 sólo de niñas y 14 fotografías muestran grupos mixtos.

Estas fotografías se distancian de los retratos familiares del siglo XIX que componían escenas donde adultos y niños compartían actividades como jugar, conversar o leer libros.⁶⁵ En el álbum, sólo cinco fotografías incluyen adultos, generalmente en los bordes de la escena o manipulando animales, como en la riña de gallos. Lo que se busca es retratar, tanto como crear, un mundo infantil donde los adultos están al margen. Esto es consistente con lo que encuentran Burke y Grosvenor, y Braster y Pozo Andrés⁶⁶ sobre las fotografías de la Escuela Nueva, aunque debe notarse que estas fotografías son al menos 20 años más antiguas. En cuanto a la edad, en 53 de ellas se observan grupos de niños de distintas edades, sobre todo las que se toman en exteriores, sugiriendo un espacio público donde edades y sectores sociales se mezclaban en juegos y actividades sociales, y donde los sectores de clase media y alta salían del confinamiento de sus casas para relacionarse con otros. Este es un aspecto interesante, confirmado por los estudios disponibles. Por ejemplo, Edgardo Ciafardo construye el siguiente relato a partir de notas periodísticas y autobiografías de escritores como Adolfo Bioy Casares y Conrado Nalé Roxlo:

Para obtener o defender cierta posición entre los compañeros de clase, era necesario luchar a golpes de puño, o resignarse a ser ‘manteado’ en los recreos. Si una discusión estallaba entre dos

⁶⁴ Mónica Quijada, Carmen Bernand y Arnd Schneider (eds.), *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX* (Madrid: CSIC, 2000).

⁶⁵ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 87.

⁶⁶ Catherine Burke e Ian Grosvenor, «The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools», *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 159-163; Braster y Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes».

compañeros de grados, lo usual era esperar la finalización de los cursos del día y dirigirse a un lugar apartado de la mirada de maestros y policías (una obra en construcción parece haber sido el lugar ideal) y dirimir peleando la diferencia. Para ello era necesario que los compañeros de grado estuvieran presentes en la justa a modo de testigos y jurados. Las reglas indicaban que los dueños «empezaban con las clásicas fórmulas de mojar la oreja o pisar la raya» y terminaban siempre «a primera sangre, es decir cuando a uno de los contendientes le sangraban las narices».⁶⁷

En las fotos del álbum de la SFAdEA, la cámara se pone al mismo nivel que los niños; la mayor parte toma un plano de conjunto, que muestra la escena de juego con un pequeño marco del entorno. No hay tomas desde lo alto, pero tampoco primeros planos. Los cuerpos infantiles aparecen con distintas expresiones, a veces en movimiento y a veces sentados. Las fotos crean «pequeñas narrativas»⁶⁸ que conectan a personas y lugares, fijando movimientos y retratando acciones. Se nota también lo que Alois Riegl llamaba «el valor de época», la sensación o sentimiento de estar observando un registro que tiene que ser legado a otras generaciones, que impacta visualmente y apela a las emociones.⁶⁹ No sorprende entonces que en una porción significativa de las escenas (24), hay niños que observan a otros niños jugar (y ser fotografiados) sin estar involucrados en la acción (figura 4).

⁶⁷ Edgardo Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*, p. 26. Para estas descripciones, Ciafardo se basó en las notas de Enrique Herrero publicadas en la revista Buenos Aires junto con las fotografías. Véase Enrique Herrero, «Juegos Infantiles», en *Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada* III, no. 99 (28-2-1897): 14-15.

⁶⁸ Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», 189.

⁶⁹ Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», 185.



Figura 4. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.936.

En la figura 4 vale la pena observar que, si bien los aros ya se usaban en la época medieval, no estaban especialmente destinados a los niños, igual que las canicas y los caballos de madera.⁷⁰ Es hacia fines del siglo XIX que empiezan a considerarse como piezas lúdicas para la niñez, a la par que se van especificando espacios y reglas o roles para los juegos infantiles. Esta creciente especificación del juego puede verse en esta serie de imágenes. En términos de los juegos retratados, hay dos imágenes que contienen un barrilete; en un caso aparece una riña de gallos observada por niñas y niños, siendo la única imagen donde aparecen animales; dos fotografías retratan a un grupo de varones jugando a la rayuela en dos patios escolares distintos; otras dos a grupos de niños (uno de ellos mixto) jugando al Uñate; tres muestran a grupos de niños

⁷⁰ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 83.

jugando a Don Juan de las Casas; otras tres a niñas jugando al Martín Pescador; dos al Ta-te-ti o Tres en línea. En algunos casos, los juegos incluyen un alto despliegue físico que no involucra objetos (por ejemplo, caminar con las manos en un parque).

Pensando en los objetos, el rastro de la cultura material de la infancia en estas imágenes también provee pistas interesantes: se ve muy poca presencia de juguetes y de mercancías comerciales o industrializadas para el juego, que en general venían de Europa, sobre todo de Alemania, y eran privilegio de clase.⁷¹ Una sola de las 77 fotografías del álbum muestra un grupo mixto, con niñas jugando con muñecas y casas de muñecas, y un niño que utiliza un juguete de construcción, en lo que parece ser un patio de una casa (figura 5).



Figura 5. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.896.

⁷¹ Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*.

Siguiendo con el análisis de los rastros de la cultura material en las imágenes, puede verse que aún niños con vestuarios muy adornados y costosos juegan con juguetes improvisados de madera o cartón, o, como en el caso del sube y baja, en un artefacto armado con tablas dispuestas ocasionalmente (figura 6). Sólo 11 fotos muestran canicas, cuerdas o anillos. Por otra parte, puede observarse que los trajes de los varones reproducen el vestuario habitual en la época, especialmente el traje de marinero del niño que juega en la figura 6 y que también está presente en algunos niños de la figura 7.⁷²

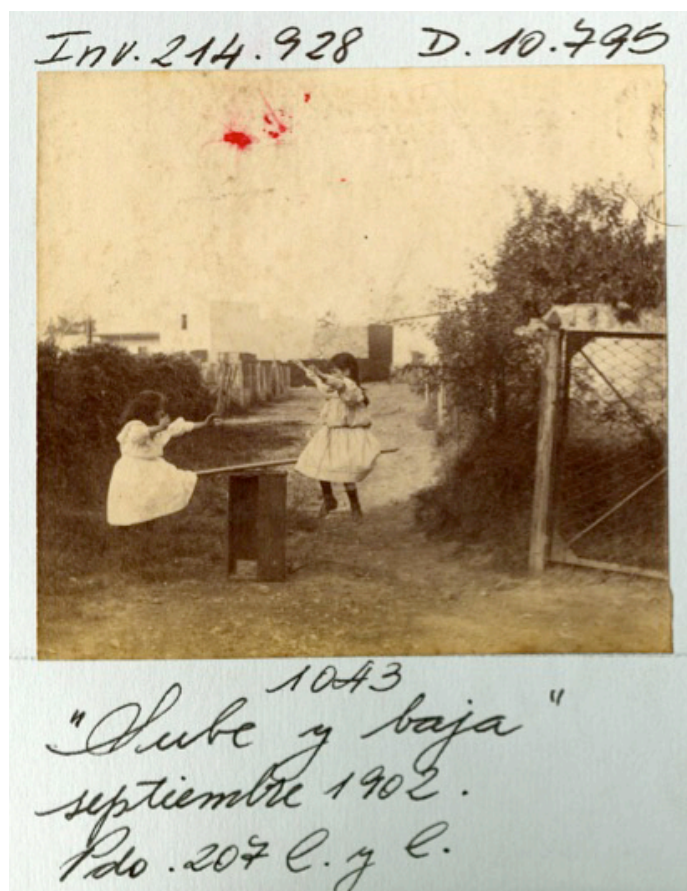


Figura 6. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.928.

⁷² Clare Rose, *Children's Clothes* (London: B.T. Batsford Limited, 1989).

Además de las locaciones, que en varias fotografías parecen remitir a un espacio escolar (por ejemplo, por la presencia de una mujer adulta o de un patio que da a habitaciones que parecen aulas), hay otras huellas de la presencia de la escuela en la vida infantil, que en la ciudad de Buenos Aires alcanzaba a cerca del 60% de la población en edad escolar.⁷³ En ocho fotos se ven cuadernos, libros y mochilas o carteras escolares, en general puestos al costado mientras se desarrollan los juegos (figura 7).



Figura 7. Ta-te-Ti. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.932.

⁷³ Según el Censo nacional de población de 1895, el porcentaje de alumnos que asistían a la escuela en la ciudad de Buenos Aires era del 57,7%, muy superior al promedio nacional del 29,6%. Véase Susana Di Pietro y Ariel Tófaló (coords.), *La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población* (Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013), 15.

Al respecto, cabe notar que la presencia de la cultura letrada es mínima: además de estas ocho fotos que muestran carteras escolares con libros, hay una sola imagen (ya presentada en la figura 1) que muestra una escena colectiva con una presencia notoria de libros en un espacio exterior. Una fotografía que muestra a un grupo mixto titulada «Contando cuentos» (publicada en *Caras y Caretas* como «Haciendo Cuentas») no muestra ningún libro. En esa dirección, podría decirse que esta serie de imágenes se distancia de la presentación del niño lector como ideal de infancia,⁷⁴ y pone el acento en otros rasgos de las prácticas infantiles que apuntan al juego colectivo, la convivencia de los cuerpos y la asunción de otros roles.

¿Qué iconografía sobre la infancia busca producir esta serie de fotografías? Las imágenes de infancia parecen ser más modernas que otras concepciones vigentes en la época.⁷⁵ Por un lado, puede notarse que sigue operando la distinción de actividades por sexo, y la mayor parte de las imágenes retratan a grupos de un solo sexo. Pero junto con las numerosas fotografías que muestran las proezas físicas y la pelea entre los varones, también se ven escenas como la del juego con aros de la figura 4 u otras donde los niños pequeños participan de bailes que no serían del agrado de quienes temían la feminización de los varones. Pueden contrastarse estas fotos con lo que un distinguido pedagogo como Rodolfo Senet decía: «nada es más triste que ver a los varones jugando con aros o saltando las cuerdas como niñas [...], en fin, a los que se llamaba mariquitas en mis tiempos de niño».⁷⁶

Por otro lado, pueden verse escenas que luego se volverán peligrosas o serán prohibidas: la riña de gallos o niños que fuman (figura 1). En las notas de *Caras y Caretas*, se mencionan «juegos violentos» que, sin embargo,

⁷⁴ Véase el trabajo de Beatriz Alcubierre Moya, *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano* (Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2008).

⁷⁵ Nótese por ejemplo lo que se señala en la revista mexicana *La edad feliz* en 1873: «Los juegos y ejercicios que se permitan a los niños deben ser adecuados a su edad y a su sexo. Debe procurarse que los hombres desde la primera edad sean fuertes, ágiles y animosos, combatiendo vigorosamente cualquier inclinación al afeminamiento por leve que sea. A las niñas, por el contrario, se les debe inclinar a la modestia, el recato y a la ternura» (citado por Beatriz Alcubierre Moya, *Ciudadanos del futuro*, 192).

⁷⁶ Rodolfo Senet, «El niño de esta época» (1906), citado en Cifardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*, 25.

son considerados como positivos porque permiten a los varones desarrollar la destreza y fuerza física.⁷⁷ También se refieren juegos que involucran apuestas en dinero, que reúnen a «verdaderas nubes de muchachos» (varones) que, cuando grandes, seguirán desarrollando en actividades como «la afición por el hipódromo».⁷⁸ Las niñas también se muestran en juegos donde «corren y chillan», lo cual es positivo para su educación física aunque no sea «cómodo para sus padres».⁷⁹ Hay una distancia evidente de esta iconografía respecto a la cruzada que por esos mismos años los puritanos estaban llevando adelante contra el juego infantil en países como Inglaterra y Estados Unidos.⁸⁰

En síntesis, puede decirse que el álbum de la SFAdEA construye una iconografía de infancia que juega con tranquilidad y naturalidad, todavía no sometida a la comercialización y mercantilización por vía de los juguetes, pero ya indicativa de una diferenciación y especificación de las prácticas y espacios infantiles en los cuales el juego tiene un rol definitorio. En esa dirección, pone en evidencia la reconsideración del juego no como pérdida de tiempo sino, siguiendo al historiador norteamericano Stephen Kline, como actividad formativa, como «el trabajo de la infancia», equivalente moral del trabajo adulto.⁸¹ En relación con la escuela, la inclusión de escenas de juego dentro de espacios escolares parece reafirmar que el juego tiene un valor pedagógico o educativo, y que no es antitético. Las imágenes traducen estas concepciones en los rostros concentrados, los cuerpos con sus músculos dispuestos, y la comunión o conjunción de intereses entre niños que no necesitan de la orientación adulta. Estas imágenes parecen querer decir que el juego es lo propio de la infancia y que hay que tomarlo en serio, como los mismos niños.

⁷⁷ Figarillo, «La payana-El rescate-Las plumas», *Caras y Caretas* V, no. 203 (23 de agosto de 1902): 62.

⁷⁸ Figarillo, «Hoyo y Quema- Ta-te-ti – La rayuela», *Caras y Caretas* V, no. 194 (21 de junio de 1902): 60.

⁷⁹ Figarillo, «Sir Roger-Las esquinitas-Abuelita, ¿qué horas son?», *Caras y Caretas* V, no. 190 (24 de mayo de 1902): 67.

⁸⁰ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 77.

⁸¹ «Los niños de la calle eran llevados al parque para que adquirieran el gusto de una actividad colectiva organizada. El juego estructurado y el deporte eran altamente recomendados como modos de preparar a los niños para una sociedad competitiva y para crear un espacio de encuentro y negociación entre clases. Los juegos infantiles en los que los niños simulaban ser animales fueron recomendados para que los niños de la clase obrera aprendieran conductas infantiles apropiadas». Stephen Kline, «The Making of Children's Culture», en *The Children's Culture Reader*, ed. Henry Jenkins (New York: New York University Press, 1998), 100.

CONSIDERACIONES FINALES: LAS NIÑAS QUE NOS MIRAN

Hay un rasgo de esta serie que es también muy interesante: estas fotografías de niños y niñas no muestran una infancia particularmente feliz o divertida. No abundan las sonrisas ni los movimientos libres, salvo en algunas pocas secuencias. En la historia de los medios, la aparición de la imagen de la infancia divertida parece haber emergido algo después, en las décadas de 1920 y 1930.⁸² Pero la ausencia de caras risueñas habla de una rigidez de los cuerpos infantiles que probablemente se deba, antes que a un sufrimiento de la infancia en esa época, a la presencia de la cámara y del fotógrafo; aunque colocados al mismo nivel que los niños, pareciera que ellos no hubieran podido desprenderse de la desigualdad de clase, generacional y tecnológica que su presencia instauraba.

Es allí donde la noción de la fotografía como la huella de un encuentro cobra relevancia. La imagen no es solamente lo que el fotógrafo quiso hacer: en esos gestos adustos y en esa fijeza de los cuerpos, pueden encontrarse —quizás— rastros del tedio o el rechazo a coreografías o disposiciones varias veces ensayadas, o de la resistencia a las órdenes del joven fotógrafo rico y poderoso. Pero también pueden verse los efectos que empiezan a tener las cámaras que convierten a los sujetos en objetos, investidos de una cierta impostura al convertirse en signos visuales intercambiables.⁸³

Entre las fotografías de esta serie, hay una imagen en particular que muestra el cruce de miradas entre el fotógrafo y las niñas (Figs. 8 y 9), que convoca, más claramente que otras, a imaginar el momento en que las fotografías fueron hechas.

⁸² Véase Sarah Wolfenstein, «Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature», en *Childhood in contemporary cultures*, eds. Margaret Mead & Sarah Wolfenstein (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1955), 179-203.

⁸³ Decía Barthes: «La foto-retrato es una empalizada de fuerzas. Cuatro imaginarios se cruzan, se afrontan, se deforman. Ante el objetivo soy a la vez: aquel que creo ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree que soy y aquel de quien se sirve para exhibir su arte. Dicho de otro modo, una acción curiosa: no ceso de imitarme, y es por ello que cada vez que me hago (que me dejo) fotografiar, me roza indefectiblemente una sensación de inautenticidad, de impostura a veces». Roland Barthes, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (Barcelona: Paidós, 1989), 41-42.



Figuras 8 y 9 (detalle). Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.908.

Las miradas de las niñas permiten sentir, aunque sea por un instante, la herida del tiempo de la que habla Arlette Farge.⁸⁴ ¿Qué habrán sentido estas niñas en ese instante? ¿Cómo habrá intersectado sus vidas este momento de ser fotografiadas? Son preguntas para las que no hay respuesta, pero que ayudan a ver la importancia de rescatar del archivo donde están enterradas algunas piezas para intentar singularizarlas, buscando entender el flujo de experiencias, artefactos y cuerpos en el que fueron producidas y procurando hacer también una historia de las miradas, como pedía Barthes. Ese rescate va en contra de la des-identificación que promueven muchos archivos visuales, que relegan las fotos a meros ejemplos de estereotipos o categorías predefinidas. Al revés, habría que intentar, en el trabajo con los documentos fotográficos, conectar con lo que ofrece la fotografía de encuentro con la alteridad, con vidas pasadas que no se terminan de comprender del todo, pero que muestran que el pasado contenía otros futuros. En el caso de esta serie, se hace evidente que había otras posibilidades sobre la posibilidad de los niños, y particularmente de las niñas, de devolverle la mirada al fotógrafo, pero también sobre los juguetes como industria, los límites entre juegos permitidos y prohibidos, la violencia en el juego, los bordes entre lo femenino y lo masculino, el uso del dinero por los niños, y las mezclas y convivencias en el espacio público y el escolar.

Las miradas que devuelven las niñas no solamente se cruzan con la del fotógrafo sino también con los investigadores de hoy, y eso permite atender también a la demanda ética que plantea el trabajo con estas imágenes. En el tiempo de lo digital, de la circulación amnésica y voraz de las imágenes, hay que insistir en un acto de sublevación, como historiadores, a estos procesos gigantescos de serializar la fotografía y de avanzar en la desidentificación. Contra eso, habría que afirmar la singularidad del encuentro con la fotografía, singular por el objeto fotográfico y también por el momento en que cruza con el presente de quien la mira.

Esa demanda ética también pasa por prestarle atención a esas miradas que conducen a otro tiempo y lugar. Dice Agamben, comentando a Benjamin:

Incluso si la persona fotografiada estuviera hoy del todo olvidada, incluso si su nombre estuviera borrado para siempre de la

⁸⁴ Farge, «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Kracauer».

memoria de los hombres, incluso si a pesar de todo eso —o quizás, precisamente por ello— esa persona, ese rostro exige su nombre, exige no ser olvidado.⁸⁵

Aunque el nombre de esas niñas es prácticamente imposible de encontrar, en el acercamiento a las fotografías habría que dejarse alcanzar por su mirada, escucharla con otros aparatos (otros golpecitos de los dedos, otros estetoscopios), para que diga algo de lo que pudo haber sido su experiencia humana, la de ellas y la de tantos otros que no habría que olvidar. Benjamin decía que, frente a la tempestad que sopla desde la tierra del olvido, el único ataque de caballería posible era estudiar, que equivale a acercarse, darse el tiempo, frecuentar un texto o un registro del pasado. El trabajo con el álbum de imágenes de infancia muestra la importancia de que la investigación histórico-educativa se permita, a través de la fotografía, la oportunidad de un encuentro con otras historias y otras experiencias, darse el tiempo de estudiar los registros del pasado con cuidado y profundidad, para habilitar también otras políticas de archivo y de memoria en la educación.

Nota sobre la autora

INES DUSSEL es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México, Categoría III. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008. Es doctora en Educación (Ph.D.) por la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de FLACSO/Argentina. Es miembro de la International Academy of Education (IAE). Actualmente es Secretaria de la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). Ha escrito diez libros, compilado cuatro, y publicado más de 180 artículos y capítulos de libros en medios reconocidos internacionalmente, en seis idiomas. Fue invitada a dar conferencias y cursos en la Universidad de París 8, Universidad de Luxemburgo, Universidad Humboldt, Universidad de Tampere, Universidad de Wisconsin-Madison, Universidad de Melbourne,

⁸⁵ Giorgio Agamben, *Profanaciones* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005), 33.

Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Girona, PUC-Sao Paulo y UDESC (Brasil), entre otras. Participa en el comité académico de más de 20 revistas de calidad internacional de América Latina, Europa, Norteamérica y Australia. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica.

Publicaciones periódicas

Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada (1896-1899).

Caras y Caretas (1902-1903).

La Ilustración Sudamericana. Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas (1904)

REFERENCIAS

Agamben, Giorgio. *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.

Aguayo, Fernando y Alejandra Padilla Pola. «Fotografía y ciudad». En *«Instantáneas» de la Ciudad de México. Un álbum de 1883-1884*, editado por Alicia Salmerón y Fernando Aguayo, 38-55. Ciudad de México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, 2013.

Alcubierre Moya, Beatriz. *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2008.

Alexander, Abel & Luis Priamo. «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX». En *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, editado por Luis Priamo, 9-27. Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018.

Bajac, Quentin. *La fotografía. La época moderna, 1880-1960*. Barcelona: Blume, 2015.

Barthes, Roland. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1989.

Benjamin, Walter. «Franz Kafka. On the Tenth Anniversary of his Death». En *Illuminations. Essays and Reflections*, 111-140. New York: Schocken Books, 1968.

Berger, John. «Appearances». En *Another way of telling*, editado por John Berger & Jean Mohr, 81-129. New York: Vintage Books, 1995.

Braster, Sjaak y María del Mar Pozo Andrés. «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en *The New Era* (1920-1939)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 97-145.

Brizuela, Natalia. *Fotografia e Império. Paisagens para um Brasil moderno*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- Burke, Catherine e Ian Grosvenor. «The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools». *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 159-163.
- Caimari, Lila. *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017.
- Ciafardo, Edgardo. *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Buenos Aires: CEAL, 1992.
- Daston, Lorraine & Peter Galison. *Objectivity*. New York: Zone Books, 2007.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2006.
- Di Pietro, Susana y Ariel Tófaló (coord.). *La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población*. Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013.
- Didi-Huberman, Georges. «L'image brûle». En *Penser par les images*, Laurent Zimmermann, Georges Didi Huberman, et al., 11-52. Nantes: Editions Cécile Defaut, 2006.
- Doane, Mary-Ann. *The Emergence of Cinematic Time. Modernity, Contingency, the Archive*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
- Dussel, Inés & Karin Priem. «The visual in histories of education: A Reappraisal». *Paedagogica Historica* 53, no. 6 (2017): 641-649.
- Edwards, Elizabeth. *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918*. Durham, NC: Duke University Press, 2012.
- Edwards, Elizabeth. «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination». In *Double Exposure: Memory and Photography*, edited by Olga Shevchencko, 185-209. London: Transaction Press, 2014.
- Edwards, Elizabeth. «Photography: A Strong History?». En *Photo Archives and the Idea of the Nation*, editado por Constanza Caraffa & Tiziana Serena, 321-29. Berlin: Walter De Gruyter, 2015.
- Farge, Arlette. «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Kra-cauer». *Intermédialités* 7 (2006): 205-213.
- Freund, Gisèle. *La fotografía como documento social*. México DF: Gustavo Gilli Editores, 1981.
- Garat, Anne-Marie. *Found Photography*. London: Thames and Hudson, 2013.
- Génette, Gérard. *Umbrales*. México DF: Siglo XXI, 2001.
- Gervais, Thierry. «Witness to War: The Uses of Photography in the Illustrated Press, 1855-1904». *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 370-384.
- Gómez, Juan. *La Fotografía en la Argentina. Su Historia y Evolución en el Siglo XIX, 1840-1899*. Temperley: Abadía Ediciones, 1986.
- Gorelik, Adrián. «Buenos Aires, 1850-1900: una ciudad en tránsito». En *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, editado por Luis Priamo, 29-67. Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018.

- Gunning, Tom. «What's the Point of an Index? Or, Faking Photographs». En *Still Moving. Between Cinema and Photography* edited by Karen Beckman & Jean Ma, 23-40. Durham, NC & London: Duke University Press, 2008.
- Hernández, Santos S.J. *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, 1876.
- Hunt, Lynn & Vanessa Schwartz. «Capturing the Moment: Images and Eyewitnessing in History». *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 259-271.
- Kline, Stephen. «The Making of Children's Culture». En *The Children's Culture Reader*, edited by Henry Jenkins, 95-109. New York: New York University Press, 1998.
- Lindeperg, Sylvie. *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944*. Paris: Verdier, 2013.
- Londe, Alberto. *La fotografía moderna. Práctica y aplicaciones*. Madrid: Fuentes y Capdeville, 1889. Edición facsimilar- Sevilla: Extramuros, 2007.
- Mirás, Marta. *Imágenes del espacio público. Buenos Aires 1900*. Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 2001.
- Mirzoeff, Nicholas. *How to See the World. A Pelican Introduction*. London: Penguin Books, 2015.
- Nóvoa, António. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th- 20th Centuries)». *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 20-52.
- Pererneau, Marcos. «Construcción de la referencia». En *Antología de Argumentos teatrales en Argentina, 2003-2013*, 11-21. Buenos Aires: Libretto, 2015.
- Pestarino, Julieta. «La imagen fotográfica bajo la mirada antropológica. El caso de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados». XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.
- Poole, Deborah. *Vision, Race and Modernity. A Visual Economy of the Andean Image World*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.
- Priamo, Luis. «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales», ponencia presentada en I Encontro de História da Fotografia Latino-Americana Gilberto Ferrez, Río de Janeiro, Brazil, 1997.
- Quijada, Mónica, Carmen Bernand y Arnd Schneider (eds.). *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: CSIC, 2000.
- Rose, Clare. *Children's Clothes*. London: B.T. Batsford Limited, 1989.
- Schorsch, Anita. *Images of Childhood. An Illustrated Social History*. New York: Mayflower Books, 1979.
- Spencer Sternberger, Paul. *Between Amateur and Aesthete: The Legitimation of Photography as Art in America, 1880-1900*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 2002.

- Szendy, Peter. *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2010.
- Szir, Sandra M. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2007.
- Tell, Verónica. «Gentlemen, gauchos y modernización. Una lectura del proyecto de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados». *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)* 3 (2013): 1-19. http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?page=articles/article_2.php&obj=110&vol=3.
- Tell, Verónica. *El lado visible. Fotografía y progreso en la Argentina a fines del siglo XIX*. San Martín: UNSAM EDITA, 2017.
- Wolfenstein, Sarah. «Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature». En *Childhood in contemporary cultures*, editado por Margaret Mead & Sarah Wolfenstein, 179-203. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.
- Yacavone, Kathryn. *Benjamin, Barthes, and the Singularity of Photography*. New York & London: Bloomsbury, 2013.

PHOTOS FOUND IN THE ARCHIVE. AN APPROXIMATION TO THE WORK WITH IMAGES BASED ON AN AMATEUR ALBUM ON CHILDREN'S GAMES (ARGENTINA, LATE 19TH CENTURY)^α

*Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con
imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos
infantiles (Argentina, fines del siglo XIX)*

Inés Dussel^β

Fecha de recepción: 27/10/2018 • Fecha de aceptación: 16/12/2018

Abstract. This article presents a study of a series of photos on children's games that is preserved at the National General Archive in Argentina as part of the Fond of the Argentinean Photographic Society of Amateurs, active between 1889 and 1925. The album contains 77 pictures of unusual quality that present heterogeneous groups of children playing diverse games in different settings. The photos include little information about how they were produced, but a detailed research and analysis can reveal different aspects of the production of images of childhood at that time. The text presents, in its first part, some general considerations about photography as historical documents and its truth-claims; in the second part, it discusses the social biography of these images, looking at the available information in its peri-textual inscriptions to trace its conditions of production, authorship, and circulation, and introduces the analysis of some of its contents, particularly in relation to how these images, in their aesthetic choices, collaborate in the production of a new iconography of childhood.

^α I want to thank Luis Priamo for his help to follow the traces of the Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, and Martín Schuliaquer for his support on further inquiries at the National General Archive in Argentina. I am also grateful to the archivists of AGN for being generous in sharing their own research on the history of the Society's album, and to the librarians of the National Library of Spain, where some of these publications are held.

^β 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  <http://orcid.org/0000-0003-3983-3985>

The final section raises some reflections about the ethical demands of working with photographs, calling for an in-depth study that makes room for their singularization and contributes to redefining the politics of the archive and of memory in the history of education.

Keywords: Visual history of education; Amateur photography; Children games; Visual archive.

Resumen. *El artículo presenta un estudio de una serie de fotos sobre juegos infantiles que se encuentra en el Archivo General de la Nación de Argentina. Parte del fondo de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, activa entre 1889 y 1925, el álbum se compone de 77 imágenes de inusual calidad que presentan grupos heterogéneos de niños en espacios diversos en distintos juegos. Las fotos contienen escasa información sobre cómo fueron producidas, pero la investigación y análisis detallados revela distintos aspectos sobre la producción de imágenes de infancia en esa época. El texto presenta en primer lugar algunas consideraciones generales sobre el soporte fotográfico y sus postulados epistémicos como documentos históricos. En segundo lugar, aborda la biografía social de estas fotografías, buscando indagar en la información disponible en sus inscripciones peritextuales para precisar sus condiciones de producción, autoría y circulación. A continuación, se introduce el análisis de algunos de los contenidos de estas imágenes, especialmente con relación a cómo estas imágenes, por sus opciones estéticas, colaboran en producir una nueva iconografía sobre la infancia. Finalmente, se reflexiona sobre las demandas éticas del trabajo con la fotografía, invitando a un estudio en profundidad que permita singularizarlas y que contribuya a redefinir otras políticas de archivo y de memoria en la historia de la educación.*

Palabras clave: *Historia visual de la educación; Fotografía amateur; Juegos infantiles; Archivo visual.*

Every true historian is still a poet of detail, and endlessly plays, as the aesthete [...], the thousand harmonies that a rare piece awakens in a field of knowledge.¹

How to work with images that are found in the archive? In this article, I present some historiographical reflections around a series of photographs on children's games. These images are available at the National General Archive in Argentina (AGN) and have been occasionally used to illustrate

¹ Michel De Certeau, *La escritura de la historia* (Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2006), 85. All translations from Spanish and French are mine.

works on the history of childhood in the 1900s, but they have not been studied as a series. Their finding occurred while I was doing research on the history of school uniforms; the fortuitous encounter confirms what historian Lila Caimari says: «every once in a while, a piece of the [...] archive that breaths below the book surfaces triumphant, amazing, in the main text»,² and stops being relegated to the footnote.

The photographs, 77 in total, show with great quality and detail several scenes of children's games in which diverse groups—including Afro-Argentinean boys and girls— participate in different spaces: houses, schools, parks or waste grounds. They are part of a specific fond, that of the Argentinean Photographic Society of Amateurs (Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados, SFAdA), which was donated to the AGN in 1940. From the first moment, it was clear that the series was a little gem, a treasure, both because of its photographic quality and its semantic richness. However, there was little information available on these pictures at the beginning of my inquiry. All the images have one, two or three inventory codes; one third of the pictures show a date (February to September 1902) and more than half of them have the name of a game as title. I set on a journey to know more about this series. Moreover, I was interested, following De Certeau, in listening to the thousand harmonies that these pieces could awaken in the field of knowledge of the history of education and the history of childhood. How to do that?

The metaphor of listening may sound not appropriate for working with images, which evoke vision as the privileged sense to capture their density and specificity. However, listening calls for a multi-sensorial approach that is concerned with what an image can say and the meanings it can convey not just as a text but also through its silences and its very presence, even if digitalized. In that line, Peter Szendy's work on the history of listening is stimulating. Szendy says that the modern idea of «the condescendence of the ear, which presents itself as the pure reception of that which comes», overcame several other possibilities of listening that did not neutralize the marks or punctuations made by the self or by others.³ For example,

² Lila Caimari, *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017), 9.

³ Peter Szendy, *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha* (Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2010), 60.

Laënnec, author of the *Treatise on Mediate Auscultation* in 1819, underscored the importance of interposing an apparatus (the stethoscope) that put distance between the body of the doctor and that of the patient. For Laënnec, if there is no mediation, there is the risk of listening just oneself. On the contrary, listening is better achieved if one punctuates the listening, posing questions «literally with the fingertips» —that is why auscultation is accompanied by short knocks.⁴ Szendy argues that the sense of listening is suspended between tact and gaze, and needs both to get access to meaning.

Following this thread, this article intends to listen to what these images, their harmonies, their noises and silences, can contribute to the history of education. In order to do that, I will present the historiographical approach taken in my research, still ongoing, of the series of photographs, seeking to avoid the reproduction of the photographic cliché and the des-identification of photography that subsumes it in stereotypes of children and games⁵. The argument will start with some general considerations on the photographic medium and its epistemic and historical claims; second, it will present the social history of the series under consideration, looking in particular at the information available in its peri-textual notations,⁶ third, it will introduce an analysis of some of its contents, looking in particular at how these images, through their aesthetic options, contribute to the production of a new iconography of childhood at the turn of the 20th century.

PHOTOGRAPHY AS HISTORICAL DOCUMENT

A first line of reflection proposed in this article is on photographs as historical documents, and on the conditions upon which they became legible, authorized and trustworthy signs in modern times. In their discussion of the image as «witness» or «capture» of a historical moment, historians Lynn Hunt y Vanessa Schwartz remark that,

⁴ Szendy, *En lo profundo de un oído*, 63. In digital times, it is very suggestive to think of this listening with the fingertips, in an interesting turn around pre-, and maybe post-, cybernetic tactilities.

⁵ See the work done by Sjaak Braster and María del Mar Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en *The New Era* (1920-1939)», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 97-145, for a discussion of the construction of visual stereotypes of childhood, and of the effects that this des-identification produces in the understanding of historical phenomena.

⁶ I refer to the inscriptions that are in the margins of the photos: titles, inventory numbers or codes, notes, dates. On the notion of the peri-textual, see Gerard Génette, *Umbrales* (México DF: Siglo XXI, 2001).

[P]hotography did have profound effects on thinking about the relation between the image and the external world represented in it. [...] Scholars began to reinterpret the images made before photography (whether they were paintings, sculptures, prints, or tapestries) through a photographic imaginary, assuming that people had always more or less attempted to represent the real.⁷

This interpretation succeeded over other possibilities, which were visible in the early debates on the status of photography in the illustrated press as studied by Thierry Gervais.⁸ Gervais, who worked on the images of the Crimea War of 1855, observed that editors had, at that time, an ambiguous and problematic relationship to war photographs. In the illustration of news pieces, they preferred drawings and paintings because they were deemed as better adjusted to reality. The editors thought that photographs captured all that was in front of their lens, which was perceived as a limitation; drawings could enhance some details and convey emotional climates that could get closer to the event itself. William Fox Talbot (1800-1877), one of the earlier photographers, said that photography was «a mechanical aid for those who lack drawing talent».⁹

Some years later, few would doubt of the advantages of photography in relation to manual media of representation. Towards the end of the 19th century, the promise of photography of producing «mechanical objectivity» had ample following among researchers.¹⁰ John Berger said that camera, positivism, and sociology grew up together in the 19th century, and shared the belief that observable and quantifiable facts would offer human beings a complete and objective knowledge.¹¹ Berger underscored that these «truth claims» of representing life in precise and

⁷ Lynn Hunt and Vanessa Schwartz, «Capturing the Moment: Images and Eyewitnessing in History», *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 259-271, quote in p. 259.

⁸ Thierry Gervais, «Witness to War: The Uses of Photography in the Illustrated Press, 1855-1904», *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 370-384.

⁹ Quoted in Tom Gunning, «What's the Point of an Index? Or, Faking Photographs», in *Still Moving. Between Cinema and Photography*, eds. Karen Beckman and Jean Ma (Durham, NC and London: Duke University Press, 2008), 23-40, quote in p. 27.

¹⁰ Lorraine Daston and Peter Galison, *Objectivity* (New York: Zone Books, 2007).

¹¹ John Berger, «Appearances», in *Another way of telling*, eds. John Berger and Jean Mohr (New York: Vintage Books, 1995), 81-129.

objective terms had been central in the public uses of photography, mainly in scientific research and photojournalism. Even Sigfried Krauer, a sharp analyst of films, said that «photography has an outspoken affinity for unstaged reality».¹² Although spectators are now well trained about the impossibility of an unstaged reality in photographs, their affinity with reality is still a widespread belief.¹³

In the field of historiography, however, the debate on these truth claims has not ceased to grow in recent years.¹⁴ On the one hand, the consideration of photographs as material artifacts, as entities with their own biography or social biography, is receiving increased attention. Photographs are seen as playing an active role in the production of meaning as part of the non-human actants in the networks that configure the social.¹⁵ This perspective claims that photographs cannot be thought outside of the material and affective trajectories that configure their lives as artifacts, and also their inscription in particular politics of the archive. Their materiality also emphasizes the importance of a multi-sensorial approach to photography. Elizabeth Edwards remarks that «photographs are the result of walking with cameras, an embodied sense of technology as the camera becomes, in effect, a prosthetic eye and the creator of prosthetic memory through the photograph. Different camera technologies, however, demanded different forms of movement».¹⁶ This approach calls for imagining, in the photograph, the body that was behind the camera, the crossing of gazes, the voice that staged the scene, the weight or the magnitude of the camera in a specific scene. It also invites to ask again why some pictures survive and others don't; which

¹² Quoted in Hunt y Schwartz, «Capturing the Moment», 259.

¹³ As Tom Gunning says, while the digital gives freedom to people to manipulate the photo and turn it into something different, it still «remains parasitic on the initial claim of accuracy contained in some uses of photography» (Gunning, «What's the Point of an Index?», 27). That is, the transformation of a photo, its playful quality, depends on it still being recognized as a photo; there is a «truth claim» that matters in the production and circulation of digital photography.

¹⁴ See António Nóvoa, «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th Centuries)», *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 20-52, one of the first that gave impulse to this debate.

¹⁵ Inés Dussel and Karin Priem, «The visual in histories of education: A Reappraisal», *Paedagogica Historica* 53, no. 6 (2017), 641-649.

¹⁶ Elizabeth Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», in *Double Exposure: Memory and Photography*, ed. Olga Shevchencko (London: Transaction Press, 2014), 185-209, quote in p. 191.

were the politics, procedures and bodies that decided to keep some records and what happened with these decisions throughout time. That is why, according to Edwards, the history of photography has to be considered as part of an «affective and effective history», that is, of the concretization and the particular strategies of histories that connect artifacts, persons, and affects in plural and changing ways.¹⁷

On the other hand, the challenge to the notion of photography as a transparent and unmediated historical evidence is also based on a reconsideration of photography's relation to time. The emergence of photography, a medium that defines its images for the fragment of time that the film or digital sensor is exposed to light, «revealed the new human power to save specific instants of time»¹⁸ and store them for future viewers. As time-based media, photography appeared as a sign that brought the past to the present, expanding its temporality by the presence of active fragments of the past. Photography, together with film, set new standards for «precision, memory, knowability»¹⁹ for every record of culture. But it also started the spread of the archival impulse, the pressure to record life and store these records as separated and isolated units—a sort of liberation or unbounding of the archival desire that is all the more alive with digital media.

In these new historiographical perspectives, photography as historical document is no longer considered as a way of entry into a direct and unmediated encounter between past and present. The research of photographic documents involves an immersion into a combination of technologies, archival impulses, signs and bodies that all bring heterogeneous gazes and temporalities. French historian Arlette Farge says that photographs are «the beating of time» that remind the researcher that there was a future in the past that we are seeing; they are wounds of time, passages, brief callings, as when one can perceive fleeting details that open up some room for connecting this present to worlds already

¹⁷ Elizabeth Edwards, «Photography: A Strong History?» in *Photo Archives and the Idea of the Nation*, eds. Constanza Caraffa and Tiziana Serena (Berlin: Walter De Gruyter, 2015), 321-329, quote in p. 325.

¹⁸ Nicholas Mirzoeff, *How to See the World. A Pelican Introduction* (London: Penguin Books, 2015), 23.

¹⁹ Mary-Ann Doane, *The Emergence of Cinematic Time. Modernity, Contingency, the Archive* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002), 24. Also, see Kathryn Yacovone, *Benjamin, Barthes, and the Singularity of Photography* (New York and London: Bloomsbury, 2013).

buried and vanished.²⁰ The notion of wound resists the tyranny of the *all visible (tout-plein)*· the regime of full visibility that rejects thinking about ruptures, gaps, and absences;²¹ it affirms, on the contrary, the need to take into account the historicity of images and of the events that are being considered, and to acknowledge the epistemic and affective dimensions of the researcher's encounter with these sources.

THE RESEARCH ON THE AMATEUR ALBUM ON CHILDREN'S GAMES

Grounding on these considerations on the complex status of photographs as historical documents, both because of their own trajectory of production and archiving and because of the relationships that historians have with these records in different historical moments, in the work with archival images different paths can be followed.

One option is to inquire about their material history. On top of Elizabeth Edwards' approach, already mentioned, and the contributions done by Deborah Poole on the visual economy of the Andes, centered on the circuits of production, circulation and consumption of images,²² another relevant precedent for my own work is Fernando Aguayo and Alejandra Padilla Pola's study of Mexican photographs from late 19th century. They point to three issues when working with photos in the archives: «look at the printed or handwritten inscriptions in the primary medium of the pictures», get «information via research in newspapers and different sources of that time, as well as from the biographical trajectory» of photographers, and pay attention «to the information contained in the

²⁰ Arlette Farge, «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Kracauer», *Intermédialités* 7 (2006): 205-213, quotes in, 206 y 213.

²¹ Sylvie Lindeperg, *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944* (Paris: Verdier, 2013), 13.

²² Deborah Poole, *Vision, Race and Modernity. A Visual Economy of the Andean Image World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997). From a Neo-Marxist and postcolonial perspective, Poole studied the material practices involved in these circuits, for example the ateliers or studios, the production of postcards (as studied by Antonio Viñao and his team), the painters and creators of short operettas on the Incas in the 18th century. She looked in particular to how a racialized notion of Andean identity was produced, and the historical, changing conditions for the production of racial difference. Poole underscores the relevance of studying how races and social classes were visually produced, following the thread of the producers of images but also the images themselves in their powers and weaknesses, their silences and inconsistencies.

image itself».²³ These three issues, taken together with the theorizations on the historicity of photographic techniques and the material life of the images, are helpful for expanding the analysis of the series under consideration, as will be seen below. In the next section, I will present the choices made in my research on the pictures of children's games found at the AGN in Argentina: first, the inquiry into their production, authorship and circulation, and second, the analysis of the content of the series, that refer to the construction of visual discourses on childhood in the late 19th century.

Production and circulation of the album

As already mentioned, the photographs are part of the Fond of the Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados (SFAdA), active between 1889 and 1925, a fond that arrived at the national archives in 1940 after a donation made by Casa Witcomb, a well-established photographic atelier that closed that year and sent their collection to the AGN.²⁴ In a sense, they are *objets trouvés*, found objects of which not much is known and that appear severed from their context of production. But if *objets trouvés* are those that have been retired from the circuits of exhibition and circulation,²⁵ then these pictures do not fulfill this condition, because they have been included in different narrations of the nation and the history of education and childhood.

However, their emergence occurs in the context of politics of the archive that have made them available for public search in digital form, which allows them to be copied and transported to other spaces; at least

²³ Fernando Aguayo and Alejandra Padilla Pola, «Fotografía y ciudad», in *Instantáneas de la Ciudad de México. Un álbum de 1883-1884*, eds. Alicia Salmerón y Fernando Aguayo (Ciudad de México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, 2013), 38-55, quotes in pp. 41 y 43.

²⁴ The collections of the SFAdA are located in different archives in Buenos Aires, but the AGN holds the greatest part of it (46 albums). There are other albums at the Museo de la Ciudad de Buenos Aires, Museo Histórico Nacional, Academia Nacional de Bellas Artes, Museo Mitre and Biblioteca Manuel Gálvez. See Verónica Tell, «Gentlemen, gauchos y modernización. Una lectura del proyecto de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados», *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)* 3 (2013):16, available at: http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=110&vol=3.

²⁵ What is characteristic of *found footage* is that images are found outside the circuit of exhibition, and are reintroduced in it through artistic appropriation. Marcos Pererneau, «Construcción de la referencia», in *Antología de Argumentos teatrales en Argentina, 2003-2013* (Buenos Aires: Libretto, 2015), 11-21, quote in p. 17.

until now, the AGN is not granting access to the albums themselves for fear that they might be damaged. I will claim that this technological change contributes to turning visual records (not only these ones) into *objets trouvés*, objects buried in the para-human oceans of data that make the official and non-official archives of the digital era. In this circulation, the separation, fragmentation, radical de-contextualization and *mash-up* of records increase the risk of producing new forms of collective amnesia.²⁶ The attempt to restore singularity to this corpus, identifying its conditions of production and tracing its early paths of circulation are ways in which historians can go against the «tempest that blows from the land of oblivion», as Walter Benjamin called it.²⁷

How, then, to proceed in the analysis? Some pictures have inscriptions that, even if brief, are of great value to know more about when and how they were produced. It was mentioned before that 45 of these images have a title (the name of the game played by children), and 22 show a date (month and year, from February to September 1902). In this last notation, there is an inscription, «CyC», which was inferred correctly to be a reference to the illustrated journal *Caras y Caretas*, edited in Buenos Aires between 1898 and 1941.²⁸ In this journal, I found nine articles that published these photographs, including one edited on January 1903 that is not mentioned in the peri-textual inscriptions of the pictures at the AGN. In total, *Caras y Caretas* printed 24 pictures of the album. A significant finding is that the journal published three photos whose originals are not included in the AGN album («Sir Roger» —CyC 190/1902—, «Balancín-balanzas» —CyC 207/1902— and «La payana», CyC 223-1902). If there were more photos than the ones currently at the album available at the AGN, this raises questions about who made the album and when did that happen.

After research done in archives in Argentina and Spain, and following the references in Edgardo Cifardo's study on the history of

²⁶ Georges Didi-Huberman, «L'image brûle», in *Penser par les images*, ed. Zimmermann, L., Didi Huberman, G. et al. (Nantes: Editions Cécile Defaut, 2006), 11-52.

²⁷ Walter Benjamin, «Franz Kafka. On the Tenth Anniversary of his Death», in *Illuminations. Essays and Reflections* (New York: Schocken Books, 1968), 111-140, quote in p. 138.

²⁸ *Caras y Caretas* included photographs from its first issues. See Jorge Rivera, «Caras y Caretas: La economía literaria del mercado», *La Nación Suplemento Literario*, 15 de marzo de 1990, 1.

childhood in Buenos Aires,²⁹ I could trace an earlier appearance of these photographs in a journal, *Buenos Aires-Revista Semanal Ilustrada*, between January and August 1897, which seems to be, at least until now, the earliest publication of this series.³⁰ This makes it possible to date these photographs not in 1902, as the archive's notations claim, but at some point between 1889, year in which the SFAdA was funded, and 1896, since the first publication is from January 3rd, 1897.

In the *Buenos Aires* journal, 18 photos on children's games were printed —among them, «La payana», the same one not available at the AGN and printed in *Caras y Caretas*. It is important to underscore that in *Caras y Caretas* as well as in *Buenos Aires*, pictures were surrounded with texts that provided short narrations around the games, sometimes fictional stories that gave names to the children who appeared in the photos and other times describing the rules or procedures of the games depicted. However, in two issues of the *Buenos Aires* journal the photographs were published as independent illustrations, without any narrative text (a total of 5 pictures). Considering both journals, of the 77 photos that are included in the AGN album, 31 were published.³¹ Considering that the 77 include pictures that repeat the same scene or game (for example, three images of a tic-tac-toe scene), it is reasonable to claim that most of these scenes came to be known by a broad public.

What else can be inferred from the peri-textual notations? The titles of the photos are descriptive of the scenes shown; they are written in ink, together with three numbers of the inventory codes (one with four digits, another with five digits that start with a D, and the third with six digits that start with the notation Inv., which is the latest one and is the one used in this article).³² All inscriptions seem to be from the same

²⁹ Edgardo Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires (1890-1910)* (Buenos Aires: CEAL, 1992).

³⁰ The journal *Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada* was edited between 1895 and 1899, and was directed by José María Drago and later by Gabriel Cantilo. According to the obituary of José María Gutiérrez, it was a journal derived from the established Buenos Aires newspaper *La Nación*.

³¹ The research on this corpus is to be followed on other illustrated journals in which the Society published their pictures, for example a journal from Barcelona, *La Ilustración Artística*.

³² The notation that seems to be the oldest runs from the numbers 994 to 1085, but skips 21 (from 1060 to 1080). If this notation came from the original album, then this would mean that at least 21 pictures are missing from the AGN album, which is consistent with the finding of printed photos whose original is not in this album. But this cannot be confirmed yet.

moment, with identical calligraphy and ink. In some images, which have a broader frame than average, it is possible to read an inscription of the album: «Children's Games. Buenos Aires Antique». In three pictures there are numbers written in pencil in the upper right margin (15, 17, 19) that refer to the pages of the original album.³³

For the analysis of the titles, it is revealing to compare the notation that appears at the AGN album and the one printed in the journals. Most of the 45 titles at the AGN repeat those of *Caras y Caretas*, but up to now it is difficult to know which one was the original. A significant change is the picture «Contando cuentos/Telling stories» (Inv. 214905), which shows a mixed group of girls and boys listening to an older girl who seems to be talking; in *Caras y Caretas* this picture was published with the title «Haciendo cuentas/Making calculations» (CyC 199, 1902). In the journal *Buenos Aires*, two images were printed with different titles: an image that shares the same title, «Contando cuentos/Telling stories» (Inv. 214940) but depicts a different scene with only boys (see figure 1), and is included in a short story called «Los raboneros/The truants», and another image titled «Lucha/Fight» (Inv. 214901), that in *Buenos Aires* is titled «Un concurso y un jurado/A contest and a jury». In both cases, the pictures are street scenes of boys and young males in activities that tended to be moralized later, as will be discussed in the third section of this article; the changing titles might have to do with this increased moralization.

³³ The inscriptions are being analyzed by the archivists of the Photographic Department of the AGN. The sign D indicates, in the internal coding, that their cataloguing was done before their arrival at the AGN; the prefix «Inv.» was included by the AGN personnel in the 1960s. The title of the album («Buenos Aires Antiguo - Juegos Infantiles») seems to date from that same moment. The archivists consider it likely that there are no further inscriptions in the back of the pictures, but this is yet unknown as they are glued to the album; the archivists are working on separating some without damaging the originals. Taking into account the history of the collections and cataloguing cycles, they have two hypothesis: first, that the albums were compiled at Casa Witcomb after their donation by the Amateur Society in 1925, given that they share the same aesthetics with all the albums of Casa Witcomb; and second, that the album kept the same order that it had when it arrived to the AGN in the 1940s. That means that the album might have been organized as such around 1925, although the notations seem to be from a later time. At any rate, this is a history that will continue to be written, as historians, archivists, photographers and conservationists are working together to understand more about the collections that constitute the Fond of the Society.



Figure 1. Telling stories. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.940.

In the cases of the photographs that were not published, as was already mentioned most of them are part of a sequence of two or three shots that depict a scene with slight variations (generally, a different position of one of the participating children). In these cases, the titles repeat the one that they received in their publication in *Caras y Caretas*.

In other cases, such as «Boxeo/Boxing», «Buen día su señoría/Good morning your highness» o «Barrilete/Kite», none of the images were published, and they seem to be descriptions of the games observed in the pictures. It is still uncertain whether the titles came with the originals or if they were added in the cataloguing done at the General Archive in the 1960s (see note 33).³⁴

Authorship/s: Amateur photography and the Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados (SFAdA)

What is known about the photographer or photographers? In *Buenos Aires-Revista Semanal Ilustrada* and in *Caras y Caretas*, most of pictures appeared attributed to Juan M. (Miguel?)³⁵ Gutiérrez, who was secretary of the SFAdA (figure 2). Juan M. Gutiérrez was member of a Patrician *porteño* (from Buenos Aires) family, but up to now it is not possible to confirm if he was the nephew³⁶ of José María Gutiérrez (1831-1903), President of the National Board of Education, second-in-line after the Minister of Education. However, as will be seen later, the pictures in the album have different styles and locations, and it is not clear if they were produced by the same author and originally belonged to the same album.

³⁴ A thread that was followed, but proved unfruitful, was to trace the names of the games to find if they were common at the time in which the pictures were produced. In case that the names were newer than the pictures, this could have given other clues about the moment in which the peri-textual inscriptions were written. The search in Google Ngram Viewer, a software that allows to see a timeline for words that appear in all printed publications that are digitally available, shows that the names of the games in the pictures (tic-tac-toe, hopscotch, *sillita de oro*, *Martín Pescador*) were common in late 19th century. Some books on children's games, such as P. Santos Hernández, S.J., *Juegos de los niños en las escuelas y colegios* (Madrid: Editorial Saturnino Calleja, 1876), include most of the games depicted in the photographs. That is, this thread does not help in determining more precisely if the unpublished photographs received their titles around the 1900s or if they were included by archivists in the 1960s, but at least does not exclude the possibility that they received their titles around the 1900s. These logical inferences are important when the information is scarce.

³⁵ The only source that identifies Juan M. Gutiérrez as Juan Miguel is Juan Gómez, *La Fotografía en la Argentina. Su Historia y Evolución en el Siglo XIX, 1840-1899* (Temperley: Abadía Ediciones, 1986), 138. In the pictures and notes published in different journals, his middle name appears only with an initial.

³⁶ In José Ma. Gutiérrez' obituary, two sons of the Board's President are mentioned, Ricardo and José María, and five daughters (Julia, María Elena, Lucía, Ana Rosa and Luisa) («Dr. José María Gutiérrez, Anoche», *La Nación*, Sunday 27 December 1903). It is mentioned in other news pieces that at the burial Juan Miguel Gutiérrez was present, but there is no reference to their relationship. See the special issue of *El Monitor de la Educación Común*, organ of the Board, 15 January 1904 (Año XXIV, Tomo XIX, No. 371) that compiles all the obituaries and notes sent to the family.



Figure 2. Señor Juan M. Gutiérrez. Señor Juan M. Gutiérrez. Picture included in the article «La Sociedad Fotográfica Argentina», *Buenos Aires. Revista semanal ilustrada* III, no. 129 (26 de septiembre de 1897), 6.

At any rate, the knowledge that these photographs were part of the Amateur Society and that at least some—if not all—of them were produced by one of its most important members and a relative of a high educational authority, is a significant piece in the jigsaw that is the reconstruction of the history of this series. It has to be taken into account that photography as an urban practice was growing rapidly in Argentina at that time. In 1893, the first issue of the *Revista Fotográfica Ilustrada del Río de la Plata* appeared, containing not only copious ads about photographic equipment but also several articles for those who wanted to be initiated in its practice, most of them translations from the French.³⁷ The extent of this expansion of photography

³⁷ The journal was edited by Enrique Lepage (owner of a photographic atelier and shop) and directed by Francisco Pociello, Chief of Stenographers of the Chamber of Representatives. See Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 127-128.

can be seen in the memories of Vicente Quesada, a well-known Argentinean historian, which were published in 1889. In a short piece called «Mi retrato/ My portrait», he made reference to «the numerous photographic establishments all around the capital city». The author was not celebrating this spread: for him, it was part of a «photographic nervous contagion» that made everyone want to get their portrait or ask for a portrait of other people for their personal albums. He qualified this impulse as «a plague»: «it is necessary to take a portrait of the little kid, poor him! And then the girl, as one cannot make distinctions among the children. As if this was not enough, they take portraits of dogs, and the landowners of their breed horses, [and] the tide goes up and this explains the growing number of photographic houses». Photography was also a «defensive official weapon», as prisoners and thieves also got their portraits, and each commissioner had their album. Quesada ended his essay saying: «This damned photography ... is making us all crazy».³⁸

Beyond Quesada's grudge and irony, these narrations, together with others of that time,³⁹ point that amateur photography needs to be located in the growing interaction between the professionalization and commercialization of photography and the dissemination of photographic practices among the public. It is important to keep in mind that the notion of amateur photography is broad, and in many cases equivocal. Anne-Marie Garat underscores that «amateur photography is a multifaceted world of quite extraordinary diversity, ranging from family photographers to semi-professionals, from casual snappers to keen members of local camera clubs».⁴⁰ Amateur photography saw a quick expansion in those years, promoted, among others, by the photographic companies. Books like Albert Londé's *La Photographie Moderne* (1888) were quickly translated into Spanish, and the booklets by Eastman Kodak (1905) contributed to spreading the practice of photography in ample portions of the urban middle classes.⁴¹ On the other hand, these texts drew professional photographers

³⁸ Vicente Quesada, «Mi retrato», in *Memorias de un Viejo* (1889), quoted by Juan Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 145 and 147.

³⁹ Similar narratives were published in newspapers at that time. See Verónica Tell, *El lado visible. Fotografía y progreso en la Argentina a fines del siglo XIX* (San Martín, UNSAM EDITA, 2017), 209-218.

⁴⁰ Anne-Marie Garat, *Found Photography* (London: Thames and Hudson, 2013), 1-2.

⁴¹ See among others Alberto Londé, *La fotografía moderna. Práctica y aplicaciones* (Madrid: Fuentes y Capdeville, 1889) (Edición facsimilar- Sevilla: Extramuros, 2007), and *The Modern Way in Picture Making. Published as an Aid to the Amateur Photographer* (Rochester, NY: Eastman Kodak Company, 1905). A study on amateur photography and its links to the dissemination of photographic practices

closer to the amateurs, making the circulation of photographic knowledge more fluid. Another historian of photography, Quentin Bajac, says that:

The generalization of the term ‘amateur’ since 1880 and up until the 1930s should not confuse us, as it encompasses very different realities. Since 1890, Kodak’s advertisement campaigns [*Women Who Use Kodak*, 1891] are targeted to amateurs without any technical knowledge, above all a new feminine and even infantile public, and usually these campaigns reduce photographic practice to simply clicking the shooter. At the same time, the emergence of a new genre of photographic editions —the basic manual— defines a slightly different profile: the bourgeois male, generally cultured, who takes photography as a hobby but is eager to dominate the main technical knowledge and evokes, in several dimensions, the figure of the grand amateur of the first years of the medium, forty years before. This *aficionado* profile is the one that joins the amateur associations. Even though they were still scarce in France in the 1880s, by 1907 there were more than 120 amateur societies.⁴²

Historians of photography claim that in Europe there were two different types of institutions around photography: some associations, early established, that focused on research and the technical and scientific applications of the new media (*Société Française de Photographie*, *Royal Society of London*), and other late comers, from the 1880s and 1890s, which considered photography as art and were concerned with the aesthetic developments that it brought (*Photo Club de Paris*, *The Linked Ring*). In the Argentinean case this distinction did not operate, and the Amateur Society was the only photographic institution that aimed at non-professionals.⁴³ Its profile can be assimilated to what Elizabeth Edwards identifies in England in relation to the amateur societies and clubs whose work, organized through photographic inquiries and studies, contributed to produce the English historical and geographical imagination.⁴⁴

can be found in Paul Spencer Sternberger, *Between Amateur and Aesthete: The Legitimation of Photography as Art in America, 1880-1900* (Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 2002).

⁴² Quentin Bajac, *La fotografía. La época moderna, 1880-1960* (Barcelona: Blume, 2015), 18-19.

⁴³ See Tell, «Gentlemen, gauchos y modernización», 15.

⁴⁴ Through following the thread of the clubs, their publications, trips, readings, textual productions and photographic practices, Edwards reviews the practices of production, reproduction and

The SFAdA was considered a selective club —in fact, a scholar called them the «*gentlemen* photographers»⁴⁵. It was active between 1889 and 1925, and had its peak around 1910, with 600 members.⁴⁶ It was funded by wealthy men, who embraced amateur photography as part of a social and political renewal and participated on the archival impulse of the turn of the 20th century seeking to produce records for the future and a lasting iconography for the nation. Their pictures had an air of social documentary, recording poverty and different social types, as well as of a pictorialism aligned with other international movements in photography. Overall, they wanted to produce a renewed national imaginary that showed the Argentinean leadership in the Americas, «imitating and assimilating the main Nations of Europe in everything», as they said in their General Assembly in 1899.⁴⁷

The Amateur Society combined vocational activities with commercial ones. They produced and sold thematic albums, of which 46 survived; the one on children's games is number 30 of this collection.⁴⁸ Most of its members were statesmen and part of the wealthy families of landowners (*estancieros*); thus, it is not casual that they thought of these records as the production of a visual memory of Argentina, of a national iconography that was technologically modern yet also attentive to its distinctiveness, which they identified with the *gaucho* and the *pampas*. The photographers of the Society did not see themselves as artists or as commercial photographers; they

exhibition of the images, the lives of those that produced them, the ways in which they circulated, and the structures of feeling or affects that were implied in their «afterlife» of images in books, associations and national iconographies. Elizabeth Edwards, *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918* (Durham, NC: Duke University Press, 2012).

⁴⁵ See Tell, *El lado visible*, 139-156. The term is a loan from David Viñas, a literary historian, who used «*gentlemen* writers» to describe the writers of that time, coming from privileged families. See his *Literatura argentina y realidad política*, first published in 1964 and reedited by the Centro Editor de América Latina in 1994.

⁴⁶ Abel Alexander and Luis Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX» en *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, ed. Luis Priamo (Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018), 9-27.

⁴⁷ Gómez, *La Fotografía en la Argentina*, 144.

⁴⁸ Marta Mirás, *Imágenes del espacio público. Buenos Aires 1900* (Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 2001). It should be noted that the term album was not necessarily «that of a precise object», that is, «an artifact that contained a limited number of images»; it was used to refer to «a certain way of commercializing groups of photographs» (Aguayo and Padilla Pola, «Fotografía y ciudad», 38). That is, the photographs were sold as groups but not necessarily as a physical album to which they were pinned or glued. This is part of the material history of the collection that needs to be further investigated.

were closer to the spirit of historians or journalists.⁴⁹ The more prominent members of the Society portrayed gauchos and rural scenes, in line with the production of an imaginary centered around the ruling of the stockbreeders over other activities and possibilities; but they were also enthusiastic about the samples of urban modernity (see figure 3). Tradition and material progress are two of the main organizers of their photographic series.⁵⁰



Figure 3. Group of employees from the SFAdA. Picture included in the article «El primer acontecimiento artístico de 1904», *La ilustración sudamericana. Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas* XII, Nos. 265-266 (enero 1904): 21.

⁴⁹ Luis Priamo, «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales». Paper submitted to I Encontro de História da Fotografia Latino-Americana Gilberto Ferrez, Rio de Janeiro, Brasil (1997), 9.

⁵⁰ Alexander and Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24. Even if it goes beyond the scope of this work, it should be noted, with Luis Priamo and other researchers, that the work done by the SFAdA was pioneer in enshrining an idyllic image of the gaucho, which would later have a defining enshrinement with Leopoldo Lugones' conferences in 1913 (Lugones was considered the national poet and devoted a series of talks to the poem by José Hernández, *Martín Fierro*, that year). This discursive construction of the gaucho as a national icon can be observed in the photographs that Francisco Ayerza and Leonardo Pereyra, prominent members of the Amateur Society, prepared for an illustrated book on Hernández' poem, which was never printed but whose images are still kept. They show a much more modern image of the gaucho, with phonographs and other mechanical media. See Priamo, «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales»; Tell, *El lado visible*; Julieta Pestarino, «La imagen fotográfica bajo la mirada antropológica. El caso de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados», XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

In its by-laws, it was established that if the Society was dissolved all its archives would be donated to museums or public libraries. However, due to motives that are still unclear, when the dissolution took place in 1925 its collections went to Casa Witcomb, a private photographic atelier; it was only in 1939-1940, when this atelier closed, that they entered the National Archives recently created, where to this day 4,600 negatives remain, most of them 18x24 cm glass negatives or 8x16 cm stereoscopic negatives, which would have been the ruled sizes for the members.⁵¹

The fact that the pictures of children's games belonged to the Amateur Society explains why there is no signature in them. The by-laws excluded professional photographers as members, something that must have been related to the privileged background of its members.⁵² They committed themselves to a collective authorship, and they were not allowed to sign their photos or keep their negatives, which had to be given to the Society.⁵³ The exception are the pictures that were published in newspapers or journals; in the case of *Caras y Caretas*, it is known that the journal asked for a rubric and the name of the author, although it did not always print it.⁵⁴

As has already been mentioned, the Society participated actively in the production of a visual national imaginary. Its members «used to deal with urban subjects through the production of series of photos, instead of one or two shots».⁵⁵ This is of particular interest to my analysis: even if it is not aligned with the goal of producing a national iconography that combined rural motifs with urban progress, the album on children's games contributed to portraying urban and social types, as the series on

⁵¹ Alexander and Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24.

⁵² Tell, *El lado visible*, 140 and 152.

⁵³ In spite of that rule, Priamo and Alexander document that at least in some cases (such as José de Iriondo, from Santa Fe) members kept some negatives in their power. Alexander and Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 24.

⁵⁴ Tell, *El lado visible*, 228.

⁵⁵ Alexander and Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 25. The Society organized national contests, which is a way to identify authorship. In the first contest in 1890, members could participate with at least two negatives and with no more than four: the idea is that the photographer should select their records taking into consideration their quality as document and its aesthetic value. But in later years, those who submitted their pictures sent large series of photographs (see Tell, *El lado visible*, 258).

street vendors or public employees. According to Tell, the members of the SFAA «used to elude arid and less attractive subjects such as marginal dwellings or tenements, a decision that corresponds [...] with the interests of dissemination of the images and the social position of the majority of the group».⁵⁶

An article that reviews the activity of the Society in 1897 lists the subjects of the series of some members, with an explicit mention to the album of pictures on children's games. This article attributes the album unequivocally to Juan M. Gutiérrez:

The valuable and notable collection of negatives to whose production have contributed all members, grows day by day with new works, photographs of panoramas, pictures of traditions, historical memoirs, local types, maritime views, and a variety as curious as artistic of snapshots from all cities and regions of the Republic [...], because they have gone in all directions with their cameras and their artistic intuitions such as the Ayerzas, Montes, Nunes, Sardá and Gutiérrez. The travel snapshots of Dr. José A. Ayerza, **the collection of children's games of Mr. Gutiérrez**, the rural scenes of Dr. Francisco Ayerza, [...] all these pictures of utmost beauty, some of which have adorned the pages of this journal, constitute an artistic treasure on their own, and highlight the knowledge, aptitudes, passion and exquisite taste of these distinguished devotees to art, to whose work and perseverance owes the Amateur Society of Argentina its flourishing state, and photographic art its improvements and advancements.⁵⁷

Scholars who have studied the initiatives of the SFAdA, such as Luis Priamo and Verónica Tell, remark that the Society's approach shifted from a documentary interest to pictorialism; the pictures that won awards at their contests, mostly of children or elders, shared a romantic undertone and imitated the pictorial composition prevalent at that

⁵⁶ Tell, *El lado visible*, 144. However, it should be noted that at that time, illustrated journals such as *Caras y Caretas* started to be published, and they included pictures of demonstrations or social violence. Their photographs constitute the most important photographic collection for the first decades of the 20th century in Argentina. Alexander and Priamo, «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX», 21, 25.

⁵⁷ Daguerre (pseudonym), «La Sociedad Fotográfica Argentina», *Buenos Aires. Revista semanal ilustrada*, Año III, no. 129 (26 September 1897): 1-2, quote in p. 1; bold added by the author of this article.

time.⁵⁸ Yet, in comparison with other photographers of the Society that documented landscapes or traditional types, Juan M. Gutiérrez's choice of depicting children's games in collective scenes, most of them urban, is aligned with modern theories of childhood and human nature, and not with the goal of documenting or inventing national traditions. This will be analyzed in the next section.

ANALYZING THE SERIES: INDEXICAL TRACES OF CHILDREN'S LIVES IN BUENOS AIRES, CA. 1890-1900

What can be seen in relation to the traits and content of the pictures themselves? It is clear that photographs open up several lines of exploration, of which I can only present some in the pages that follow. I will look at them as a series, that is, as a group of photos, and in relation to their inscription within the broader project of creating a modern national iconography developed by the Amateur Society.

As historical documents of children's lives in Buenos Aires in the late 19th century, these pictures are outstanding because of their photographic quality, highly unusual for educational records. They are takes that seek to reflect, with a variable degree of achievement, scenes of the daily lives of children in a casual and relaxed way, quite different from the solemn tone of school pictures but also from the pictures taken in studios and ateliers, which privilege middle shots with stand-up posing and static representations of childhood.⁵⁹ In this direction, this series gets closer to photojournalism in its quest to deploy collective scenes.⁶⁰ In the pictures, it is evident that there is a staging of the scene by the photographer, for example in the repeated takes of a game in the same scenario and with the same group of children; yet this staging does not invalidate them as sources but invites to explore into how the iconography on childhood is being produced.

⁵⁸ This can be seen in the photos that won the 1904 award. «El primer acontecimiento artístico de 1904», *La ilustración sudamericana. Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas*. Año XII, nos. 265-266 (January 1904): 7-8.

⁵⁹ See the analysis of Brazilian photos of children of these same years in Natalia Brizuela, *Fotografía e Império. Paisagens para um Brasil moderno* (Sao Paulo: Companhia das Letras, 2012), 125-126.

⁶⁰ Gisèle Freund, *La fotografía como documento social* (México DF: Gustavo Gilli Editores, 1981), 95.

This intention of showing childhood scenes with spontaneity and realism —understood as dated aesthetics and not as unmediated representations of reality— is a first remarkable trait of this series. The second quality that turns these pictures into significant historical documents is their condition of a consistent group or album, which enables a serial analysis connecting the scenes depicted, the actors, and the choice of locations. In my approach, I tried to identify some indicators present in the images, in a similar way to what Braster and Pozo Andrés did in their study of photographs in *The New Era* between 1920 and 1939.⁶¹ Among these indicators, I looked at the spaces shown in the pictures, and the gender and age of the children that were portrayed.

In relation to the spaces, in the album there is a privileging of indoor spaces (49 photos) over outdoor scenes (28). These interior spaces are stable (one or maybe two *patios* or yards with their columns, doors and windows which seem to belong to a school); another common background is a set of windows, plants and glass decorations of an entrance doorway that might or might not belong to the same yard. In contrast, the outdoor spaces are varied: there are cobblestone streets, nice gardens or backyards, humble dwellings, a public park and a wasteland or construction site (as can be observed in figure 1). They show the presence of an urban space where luxury houses coexisted with vacant lots or waste grounds, symptoms of an urban grid that was being redefined.⁶² Seen together, the images of childhood are more «urban» than «natural»; there is plenty of streets and constructions, and even though girls in particular are depicted surrounded by plants and flowers, and occasionally little boys appear with plants, these symbols of nature have a minor presence compared to the one they had in the romantic iconography of childhood.⁶³

⁶¹ Braster y Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes».

⁶² Adrián Gorelik, «Buenos Aires, 1850-1900: una ciudad en tránsito», in *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, ed. Luis Priamo (Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018), 29-67.

⁶³ Anita Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History* (New York: Mayflower Books, 1979), 94. See also Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2007).

Significantly, in these pictures eight Afro-Argentinean children can be seen, a remarkable proportion if one considers the declining demographic presence of this group in the city of Buenos Aires.⁶⁴ 20 photos show children who are ostensibly poor, dressed in rags or barefoot; another group of 20 depict children of mixed social backgrounds, in which costly hats can be observed along with humble dresses. In relation to gender, 35 pictures portray boys exclusively, 28 only girls, and 14 gender-mixed groups.

These pictures distance themselves from the 19th century family portraits that compose scenes where adults and children shared activities like playing, talking, or reading books.⁶⁵ In the album, only five pictures depict adults, generally on the borders of the scene or manipulating animals, as in the one that shows children observing a scene of cockfighting. What the photos seem to portray, as much as create, is a world of children where adults are on the side. This is consistent with what Burke and Grosvenor, and Braster and Pozo Andrés⁶⁶ found on the photographs of the New School movement, but it should be noted that the pictures of the Amateur Society were taken at least 20 years earlier. Regarding the age of children, in 53 pictures children play in mixed-age groups, most notably in the ones taken outdoors, which suggest a public space where children with different ages and social backgrounds shared games and social activities, and where the children of privileged classes were not confined to their homes. This is consistent with other studies; for example, Edgardo Ciafardo reconstructs some childhood scenes based on articles such as the ones published in the *Buenos Aires* journal and autobiographies from well-known writers:

To gain or defend a position among their classmates, children needed to fight with their fists, or accept to be kicked at during the school breaks. If a discussion burst between two classmates, the usual follow up was to wait until the end of the school day and

⁶⁴ Mónica Quijada, Carmen Bernand and Arnd Schneider (eds.), *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX* (Madrid: CSIC, 2000).

⁶⁵ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 87.

⁶⁶ 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; Braster and Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes».

go somewhere off the gaze of teachers and policemen (a construction site seemed to be the ideal place) to settle their differences. For this, it was needed that all the classmates were present as witnesses and jury. The rules said that the duels «began with the classic formula of wetting the other's ear or stepping the line» and ended always «at the first blood, that is, when one of the contenders bled his nose».⁶⁷

In the photos of the album of the SFAdA, the camera is placed at the same level than the children; most of the shots use a wide angle to show the scene of the game within a broader frame or context. There are no high-angle shots or close-ups; a few outdoor scenes are taken as panoramas and are of a worse quality, raising doubts about their belonging to the same series. In general, children are portrayed with different gestures, sometimes in movement and sometimes seated or quiet. The pictures create «little narratives»⁶⁸ that connect people and places. Also visible is what Alois Riegl called «age-value», the feeling that one is observing a record that will be passed on to future generations, a feeling that has a visual impact and appeals to emotions.⁶⁹ This «transpires» into the photograph, and it is not surprising that in a high portion of these scenes (24) there are children observing other kids playing (and being photographed) without being involved in the action (figure 4).

⁶⁷ Edgardo Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*, 26. For these descriptions, Ciafardo followed the notes by Enrique Herrero published in the journal *Buenos Aires* along with the photographs of this album (See Enrique Herrero, «Juegos Infantiles», *Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada* III, no. 99 (28-2-1897): 14-15).

⁶⁸ Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», 189.

⁶⁹ Edwards, «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination», 185.



Figure 4. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.936.

Objects, and the lack of, are another interesting thread to look at this series of pictures. In the play scene depicted in figure 4, it is worth observing that, even though rings were used since medieval times, there were not specially destined to children, which was also the case with marbles or wooden horses.⁷⁰ It is only in the late 19th century that rings started to be considered as toys for children, along with an increased differentiation of spaces and rules for children's games. This growing specification of play can be seen in this series of images. In terms of the games portrayed in these pictures, there are two images that include a kite; in one case there is a cockfighting observed by girls and boys, this being the only photo in which animals are present; two pictures portray a group of boys playing hopscotch in what appear to be two different schoolyards; two photos

⁷⁰ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 83.

show groups of children (one of them of mixed genres) playing *Uñate*; three show groups of children play *Don Juan de las Casas*; another three depict girls playing *Martín Pescador*; two photos show boys playing tic-tac-toe. In some cases, games require an intense physical activity that does not involve objects (for example, hand-walking in a public park).

Several traces of children's material culture are visible: there is a scarce presence of toys or industrial goods for play, which generally came from Europe and were a class privilege.⁷¹ Only one of the 77 photographs of the album shows a mixed-gender group with girls playing with dolls and a dollhouse, and a boy who plays with a construction set, in what appears to be the patio of a house (figure 5). Interestingly, the title of the image refers only to the dolls and not to the construction toy.



Figure 5. Playing with dolls, Sept. 1902. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.896.

⁷¹ Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*.

Following this same thread of the material culture of childhood, it can be seen that even children with what seem to be elegant and expensive dresses play with improvised toys of wood or cardboard, or, as in the case of the seesaw, in an artifact made with planks occasionally set (figure 6). 11 photos, a small portion of the album, show marbles, cords or rings. The attire is also revealing: the boys don the usual dress of that time, particularly the sailor suit of the boy who plays in figure 6 and that is also visible in the boys depicted in figure 7.⁷²

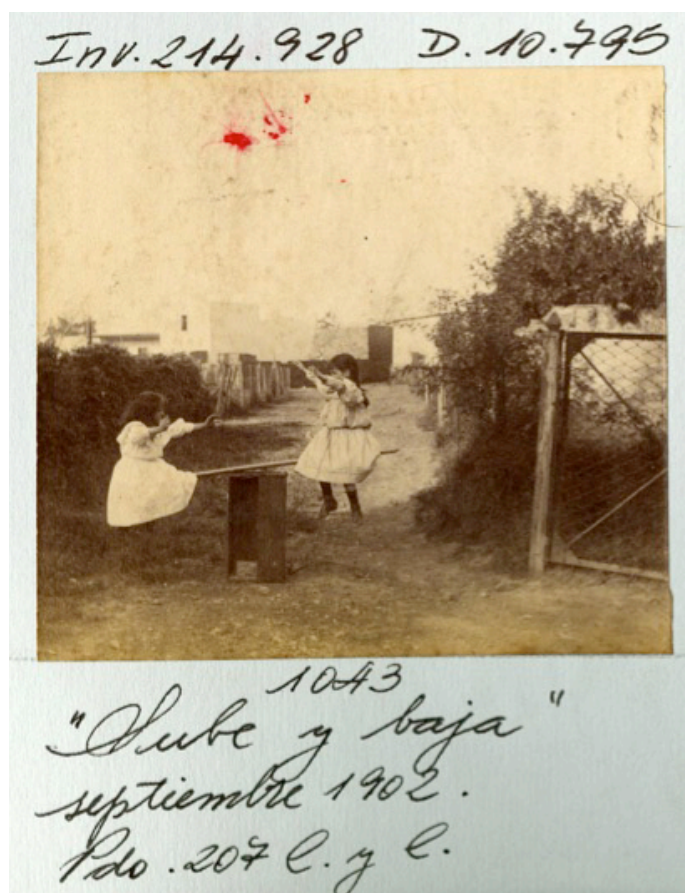


Figure 6. Seesaw, Sept 1902. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.928.

⁷² Clare Rose, *Children's Clothes* (London: B.T. Batsford Limited, 1989).

What about schooling? Besides the locations, which in several photos seem to refer to a school space (for example, in the presence of a female adult figure or a yard that seems to connect to rooms that resemble classrooms), there are other traces of the presence of schooling in children's lives, which in the city of Buenos Aires was close to 60% of the population age group at that time.⁷³ In eight photos, school notebooks, books, and briefcases can be seen, usually set aside while children are playing (figure 7).



Figure 7. Tic-tac-Toe. Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.932.

⁷³ According to the 1895 National Census, the percentage of children who went to schools in the city of Buenos Aires was 57,7%, clearly above the national average of 29,6% (Susana Di Pietro y Ariel Tófolo (coord.), *La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población* (Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013, 15).

It is remarkable that the presence of literacy and literate culture is minimal: besides these eight photos that show school briefcases with books, there is only one image (figure 1) that shows a collective scene with a noteworthy presence of books in an outdoor space, a rare combination at any rate. A picture showing a mixed group that was titled «Contando cuentos/Telling stories» (as said before, published in *Caras y Caretas* with a different caption, «Making calculations») does not show any book. In that direction, it could be said that this series of images distances itself from the presentation of the reading child as a childhood ideal,⁷⁴ and stress its emphasis on other traits of children's practices that point to collective games, the mingling of bodies, and playing with different roles.

Which iconography of childhood was this series of pictures seeking to produce? Its images seem to be more modern than other conceptions of their time.⁷⁵ On the one hand, it can be noted that there is still operating a distinction of the activities according to sex, and most of them portray single-sex groups. But along the numerous pictures that show physical prowess and fight among boys, other scenes are visible, as the ones of boys playing with rings in figure 4 or some others where small children are dancing, which would not be in the liking of those who were concerned with the effeminacy of boys. Few years after the publication of these photos, a distinguished pedagogue from Argentina, Rodolfo Senet, said: «nothing is sadder than watching the boys playing with rings or jumping the chords as girls [...], we called them fairies [*mariquitas*] in my childhood times».⁷⁶

On the other hand, the pictures depict scenes that would later become dangerous or will be prohibited for children: cockfighting, smoking (figure 1), or betting. In the texts that surround the photos published

⁷⁴ See Beatriz Alcubierre Moya, *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano* (Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2008).

⁷⁵ Compare the images with, for example, what is said in the Mexican journal *La edad feliz* in 1873: «The games and exercises that are allowed for children should be adequate for their age and sex. It should be sought that men from early on are strong, agile and lively, vigorously fighting any inclination towards effeminacy -however small. The girls, on the contrary, should be driven towards modesty, decorum, and tenderness» (quoted by Alcubierre Moya, *Ciudadanos del futuro*, 192).

⁷⁶ Rodolfo Senet, «El niño de esta época» (1906), quoted in Ciafardo, *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires*, 25.

in *Caras y Caretas*, there are mentions to «violent games» that are considered positively as they allow boys to develop physical dexterity and strength.⁷⁷ There are other positive references to games that involve betting and money, that gather «true clouds of young boys» who, when grown up, will continue this in «their fondness for horse racing».⁷⁸ Girls are also portrayed playing games where they «run and shout», which is good for their physical education even if it is not «comfortable for their parents».⁷⁹ There is an evident distance in this iconography from the crusade against children's games carried by Puritan groups in those same years in countries like England and the United States.⁸⁰

As a sum-up, it can be said that the Amateur Society album puts together an iconography of childhood that depicts children playing with easiness and spontaneity in games not yet subjected to the commercialization and commodification of play through the toy industry, but already indicative of a differentiation and specification of children's practices and spaces in which play has a defining role. In that direction, it makes visible the reconsideration of play not as a waste of time or as morally dangerous but, as historian Stephen Kline has remarked, as a formative activity, as the «work of childhood —the moral equivalent of labour» for the adults.⁸¹ Also, the introduction of scenes that take place within the schools seem to confirm that play has a pedagogical value and that is not antithetical to schooling. The images translate these conceptions in the children's faces that show gestures of concentration, the bodies with their muscles ready to act, and the communion or conjunction of interests among children that do not seem to need adult guidance. These images seem to say that play is what is typical or proper to childhood and that it should be taken seriously, just as children are doing.

⁷⁷ Figarillo, «La payana-El rescate-Las plumas», *Caras y Caretas* V, no. 203 (23 August 1902): 62.

⁷⁸ Figarillo, «Hoyo y Quema- Ta-te-ti – La rayuela», *Caras y Caretas* V, no. 194 (21 June 1902): 60.

⁷⁹ Figarillo, «Sir Roger-Las esquinitas-Abuelita, ¿qué horas son?», *Caras y Caretas* V, no. 190 (24 May 1902): 67.

⁸⁰ Schorsch, *Images of Childhood. An Illustrated Social History*, 77.

⁸¹ «Street children were ushered into the playground to have a taste of organized collective activity. Structured game play and organized sport were also highly recommended as ways of preparing children for a competitive society and of creating a location for class mingling and negotiation. Games for the young in which children pretended to be animals were recommended as providing models of appropriate childlike behavior to the very unchildlike street children of the working class», in *The Children's Culture Reader*, ed. Henry Jenkins (New York: New York University Press, 1998), 95-109; quote in p. 100.

FINAL CONSIDERATIONS: THE GIRLS THAT LOOK AT US

There is a distinctive trait of this series that is also very interesting: these pictures of girls and boys do not depict a particularly happy or funny childhood. There are not many smiles or free movements, except in a few sequences. In the history of media, the emergence of the image of a funny childhood occurred a little later, in the 1920s and 1930s.⁸² But the absence of smiling faces speaks of a certain rigidity of the children's bodies that, very likely, is not so much related to some sort of suffering but to the burden of the presence of the camera and the photographer. Even if placed at the children's level, it is feasible to speculate, considering the social history of photography and of the photographer/s involved in this shooting, that the scene could not avoid the generational, class, and technologies inequalities that the presence of the camera and the cameramen installed.

It is in this juncture that the notion of photography as a trace of an encounter acquires more relevance. The image is not only the effect of what the photographer wanted to do: in the sullen gestures and in the fixity of bodies one might find traces of boredom or rejection of a particular choreography or staging that had to be rehearsed several times—as can be seen in the sequence of shots of the same scenes—or the resistance or discomfort or even submission towards the orders of what can reasonably be presumed was a young and wealthy photographer. Also, these gestures could also be the effects that cameras are starting to have, turning subjects into objects invested with a certain imposture when they become interchangeable visual signs.⁸³

Among the pictures of this series, there is one image in which the crossing of gazes between the photographer and the children is very visible (figures 8 y 9). This scene invites, more clearly than others, to imagine the moment in which the photographs were taken.

⁸² See Sarah Wolfenstein, «Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature», in *Childhood in contemporary cultures*, eds. Margaret Mead and Sarah Wolfenstein (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1955), 179-203.

⁸³ Barthes said: «The portrait-photograph is a closed field of forces. Four image-repertoires intersect here, oppose and distort each other: In front of the lens, I am at the same time: the one I think I am, the one I want others to think I am, the one the photographer thinks I am, and the one he makes use of to exhibit his art. In other words, a strange action: I do not stop imitating myself, and because of this, each time I am (or let myself be) photographed, I invariably suffer from a sensation of inauthenticity, sometimes of imposture (comparable to certain nightmares)» (Roland Barthes, *Camera lucida. Reflections on Photography*. Trans. Richard Howard (New York: Hill and Wang, 1981), 14).



Figures 8 and 9 (detail). Argentina Archivo General de la Nación Dpto. Doc. Fotográficos, AR_AGN_DDF/ Consulta _INV:214.908.

The girls' gaze makes room for connecting, even if fleetingly, to the wound of time mentioned by Arlette Farge.⁸⁴ How might have felt these girls in that instant? How were their lives intersected by this moment of being photographed? These are questions for which we have no answers, but they help to underscore the importance of rescuing some pieces from the archive where they are buried in order to attempt to singularize them, trying to understand the experiences, artifacts and bodies that met at the moment in which they were produced, and trying to look at them within and as part of a history of gazes, as Barthes called for. This rescue goes against the des-identification promoted by several visual archives (most notably, digital image banks), where photos are confined to be mere examples of stereotypes or predefined categories. On the contrary, historians should seek, in their work with photographic documents, to connect with what photography offers as an encounter with alterity, with past lives that we don't fully understand, but that show that the past contained different futures. In the case of this series, it is evident that there were other possibilities for children, and particularly for girls, to look back at the photographers, but also other futures for toys as (non) commodities, for different boundaries between authorized and prohibited games or between femininity and masculinity, for the use of money or violence in games, and for mingling and cohabitation in the public space.

I would like to make a second and final point about the crossing gazes. The gazes of these girls intersect not only with that of the photographer, which might or might not have been Juan M. Gutiérrez, but also with ours, the researchers, and this connects to the ethical demand that is involved in working with these images. In digital times, where images circulate in voracious and amnesic ways, I find it important that historians rise up against the gigantic processes of serialization and des-identification of photographs, insisting on the singularity of the encounter with each photo, singular because of the photographic object but also because of the moment in which it intersects with the present of the one who looks at it.

This ethical demand should make us pay attention to these gazes and to what they say about the lives of these children. Commenting on Benjamin, Agamben says:

⁸⁴ Farge, «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Kracauer».

Even if the person photographed is completely forgotten today, even if his or her name has been erased forever from human memory—or, indeed, precisely because of this—that person and that face demand their name; they demand not to be forgotten.⁸⁵

Even if the name of these girls is almost impossible to find, in this close work with pictures one should let oneself be touched by their gazes, listen to them with another apparatus (as Szendy said, with different short knocks with the fingertips or stethoscopes), so that they say something of what could have been their human experience, theirs but also that of so many others who should not be forgotten. Benjamin said that learning was a cavalry attack against the tempest that blows from the land of oblivion, and learning means, for me, getting close to that which we study, giving oneself time to get acquainted with this or that record of the past. Far from being a play of erudition, seeking for relevant details shows the importance that historians of education find the time and the space to encounter other histories and experiences, to study past records with care and depth, in order to enable different politics of the archive and of memory in education.

Note on the author

INES DUSSEL is Professor and Researcher at DIE-CINVESTAV in Mexico, where she is member of the National System of Researchers, Level 3 (highest). She received her PhD from the Dept. of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. She got her BA in Educational Sciences at Universidad de Buenos Aires, and her MA in Social Sciences in Flacso/Argentina. She was a Fellow of the Spencer Foundation (USA), DAAD (Germany), CNPq (Brazil), Universidad de Buenos Aires (Argentina) and Georg-Eckert-Institut (Germany). She got the Dyason Fellowship from the University of Melbourne (Australia) in 2014. In 2018 she received a Research Award from the Alexander von Humboldt Stiftung in recognition of her contributions to the field of humanities and social research.

She ran the Education Research Area at Flacso/Argentina from 2001 to 2008. Dussel has done research on history and theory of education, and

⁸⁵ Giorgio Agamben, *Profanations*. Translated by Jeff Fort (New York: Zone Books, 2007), 25.

her current research Project is on visual technologies in schooling from photography to digital visual media.

She has written ten books, edited four, and published over 180 articles and book chapters in international journals and publishers, in six languages. She is a member of the editorial board of several academic journals from Latin America, Europe, North America and Australia; she is part of the Executive Board of the journal *International Studies in Sociology of Education*, where she edits the section *Research in Translation*, and in 2018 she joined the Executive Editorial Board of *Revista Brasileira de Educação*, published by the Brazilian Association of Educational Researchers (ANPEd).

Periodical publications

Buenos Aires. Revista Semanal Ilustrada (1896-1899).

Caras y Caretas (1902-1903).

La Ilustración Sudamericana. Revista Ilustrada de las Repúblicas Sud-Americanas (1904)

REFERENCES

- Agamben, Giorgio. *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
- Aguayo, Fernando y Alejandra Padilla Pola. «Fotografía y ciudad». In «*Instantáneas*» de la Ciudad de México. *Un álbum de 1883-1884*, edited by Alicia Salmerón and Fernando Aguayo, 38-55. Ciudad de México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, 2013.
- Alcubierre Moya, Beatriz. *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2008.
- Alexander, Abel and Luis Priamo. «Notas sobre la fotografía porteña del siglo XIX». In *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, edited by Luis Priamo, 9-27. Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018.
- Bajac, Quentin. *La fotografía. La época moderna, 1880-1960*. Barcelona: Blume, 2015.
- Barthes, Roland. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Benjamin, Walter. «Franz Kafka. On the Tenth Anniversary of his Death». In *Illuminations. Essays and Reflections*, 111-140. New York: Schocken Books, 1968.

- Berger, John. «Appearances». In *Another way of telling*, edited by John Berger and Jean Mohr, 81-129. New York: Vintage Books, 1995.
- Braster, Sjaak and María del Mar Pozo Andrés. «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en *The New Era* (1920-1939)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 97-145.
- Brizuela, Natalia. *Fotografia e Império. Paisagens para um Brasil moderno*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- Burke, Catherine and Ian Grosvenor. «The Progressive Image in the History of Education: Stories of Two Schools». *Visual Studies* 22, no. 2 (2007): 159-163.
- Caimari, Lila. *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017.
- Ciafardo, Edgardo. *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Buenos Aires: CEAL, 1992.
- Daston, Lorraine and Peter Galison. *Objectivity*. New York: Zone Books, 2007.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2006.
- Di Pietro, Susana and Ariel Tófaló (coord.). *La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población*. Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013.
- Didi-Huberman, Georges. «L'image brûle». In *Penser par les images*, Laurent Zimmermann, Georges Didi Huberman, et al., 11-52. Nantes: Editions Cécile Defaut, 2006.
- Doane, Mary-Ann. *The Emergence of Cinematic Time. Modernity, Contingency, the Archive*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
- Dussel, Inés and Karin Priem. «The visual in histories of education: A Reappraisal». *Paedagogica Historica* 53, no. 6 (2017): 641-649.
- Edwards, Elizabeth. *The Camera as Historian. Amateur Photography and Historical Imagination, 1885-1918*. Durham, NC: Duke University Press, 2012.
- Edwards, Elizabeth. «Out and About: Photography, Topography, and Historical Imagination». In *Double Exposure: Memory and Photography*, edited by Olga Shevchencko, 185-209. London: Transaction Press, 2014.
- Edwards, Elizabeth. «Photography: A Strong History?». In *Photo Archives and the Idea of the Nation*, edited by Constanza Caraffa and Tiziana Serena, 321-29. Berlin: Walter De Gruyter, 2015.
- Farge, Arlette. «Le temps logé en la photographie. À partir de Barthes et Krauer». *Intermédialités* 7 (2006): 205-213.
- Freund, Gisèle. *La fotografía como documento social*. México DF: Gustavo Gilli Editores, 1981.
- Garat, Anne-Marie. *Found Photography*. London: Thames and Hudson, 2013.
- Génette, Gérard. *Umbrales*. México DF: Siglo XXI, 2001.

- Gervais, Thierry. «Witness to War: The Uses of Photography in the Illustrated Press, 1855-1904». *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 370-384.
- Gómez, Juan. *La Fotografía en la Argentina. Su Historia y Evolución en el Siglo XIX, 1840-1899*. Temperley: Abadía Ediciones, 1986.
- Gorelik, Adrián. «Buenos Aires, 1850-1900: una ciudad en tránsito». In *Buenos Aires, Memoria Antigua. Fotografías 1850-1900*, edited by Luis Priamo, 29-67. Buenos Aires: Fundación CEPPA Ediciones, 2018.
- Gunning, Tom. «What's the Point of an Index? Or, Faking Photographs». In *Still Moving. Between Cinema and Photography*, edited by Karen Beckman and Jean Ma, 23-40. Durham, NC and London: Duke University Press, 2008.
- Hernández, Santos S.J. *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, 1876.
- Hunt, Lynn and Vanessa Schwartz. «Capturing the Moment: Images and Eyewitnessing in History». *Journal of Visual Culture* 9, no. 3 (2010): 259-271.
- Kline, Stephen. «The Making of Children's Culture». In *The Children's Culture Reader*, edited by Henry Jenkins, 95-109. New York: New York University Press, 1998.
- Lindeperg, Sylvie. *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944*. Paris: Verdier, 2013.
- Londe, Alberto. *La fotografía moderna. Práctica y aplicaciones*. Madrid: Fuentes y Capdeville, 1889. Edición facsimilar- Sevilla: Extramuros, 2007.
- Mirás, Marta. *Imágenes del espacio público. Buenos Aires 1900*. Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 2001.
- Mirzoeff, Nicholas. *How to See the World. A Pelican Introduction*. London: Penguin Books, 2015.
- Nóvoa, António. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th- 20th Centuries)». *Paedagogica Historica* 36, no. 1 (2000): 20-52.
- Pererneau, Marcos. «Construcción de la referencia». In *Antología de Argumentos teatrales en Argentina, 2003-2013*, 11-21. Buenos Aires: Libretto, 2015.
- Pestarino, Julieta. «La imagen fotográfica bajo la mirada antropológica. El caso de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados». XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.
- Poole, Deborah. *Vision, Race and Modernity. A Visual Economy of the Andean Image World*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.
- Priamo, Luis. «La Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados y sus fotografías nacionales», ponencia presentada en I Encontro de História da Fotografia Latino-Americana Gilberto Ferrez, Río de Janeiro, Brazil, 1997.
- Quijada, Mónica, Carmen Bernand and Arnd Schneider (eds.). *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: CSIC, 2000.

- Rose, Clare. *Children's Clothes*. London: B.T. Batsford Limited, 1989.
- Schorsch, Anita. *Images of Childhood. An Illustrated Social History*. New York: Mayflower Books, 1979.
- Spencer Sternberger, Paul. *Between Amateur and Aesthete: The Legitimation of Photography as Art in America, 1880-1900*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 2002.
- Szendy, Peter. In *lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2010.
- Szir, Sandra M. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2007.
- Tell, Verónica. «Gentlemen, gauchos y modernización. Una lectura del proyecto de la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados». *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)* 3 (2013): 1-19. http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?page=articles/article_2.php&obj=110&vol=3.
- Tell, Verónica. *El lado visible. Fotografía y progreso en la Argentina a fines del siglo XIX*. San Martín: UNSAM EDITA, 2017.
- Wolfenstein, Sarah. «Fun Morality: An Analysis of Recent American Child-Training Literature». In *Childhood in contemporary cultures*, edited by Margaret Mead and Sarah Wolfenstein, 179-203. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.
- Yacavone, Kathryn. *Benjamin, Barthes, and the Singularity of Photography*. New York and London: Bloomsbury, 2013.

RACIALIZED NARRATIVES IN DUTCH HISTORY TEXTBOOKS: A CRITICAL RACE EXAMINATION^α

*Narrativas racializadas en los libros de texto holandeses:
un análisis crítico de raza*

Maria Luce Sijpenhof^β

Date of reception: 21/06/2018 • Date of acceptance: 22/02/2019

Abstract. The current article is a qualitative analysis of racialized narratives in Dutch textbooks (1968-2017), illustrated by eight exemplary depictions of Black people selected from a sample of 200 Dutch secondary school history textbooks. Because images are indicators of racialization, the author focuses on visual narratives. The article concludes that racialization is displayed through two types of narrative structures: a) *racialization through otherness* using one-sided stereotypical identities and racial hierarchy and b) *racialization through sameness* maintained through color-blind frames, racialized narratives and minimization of race-talk. The article furthermore reflects on the use of critical race theory (CRT) as a framework and the use of critical race *methodology* (CRM) in combination with discursive methods for textbook and visual analysis. By inserting counter narratives, this article illustrates that the field of history of education, especially in Europe, could make better use of critical (race) frameworks and research tools that do not divorce historical events from contemporary and persisting injustices.

Keywords: Racialization; Critical race methodology; Textbooks images; History of education.

^α This work forms part of the PhD project «Teachers, Textbooks, and Racial Identity: Racism in Dutch Education (1968-2017)». The author is thankful to her supervisors Sjaak Braster and María del Mar del Pozo Andres for their support and thoughtful comments. She also wishes to acknowledge Melissa Weiner and Rowan van der Stelt for their suggestions on an earlier draft of this article and the anonymous reviewers for their valuable feedback.

^β Dept. of Education Sciences, Social and Legal Sciences, Universidad de Alcalá. Pza. San Diego, s/n. 28801 Alcalá de Henares (Madrid), Spain, ml.sijpenhof@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0124-8908>

Resumen. *El presente artículo es un análisis cualitativo de las narrativas racializadas en los libros de texto holandeses (1968-2017), ilustrado por ocho representaciones de personas negras seleccionadas de una muestra de 200 libros de texto holandeses de educación secundaria. Puesto que las imágenes son indicadores de racialización, la autora se centra en las narrativas visuales. El artículo concluye que la racialización se despliega a través de dos tipos de estructuras narrativas: a) la racialización a través de la alteridad usando identidades estereotípicas unilaterales y jerarquía racial y b) la racialización a través de la semejanza mantenida a través de marcos ciegos al color, narrativas racializadas y minimización de la referencia a las razas. El artículo además reflexiona sobre el uso de la teoría crítica de la raza (CRT) como marco y el uso de la metodología crítica de la raza (CRM) en combinación con métodos discursivos para el análisis visual y de los libros de texto. Insertando narrativas contrarias, este artículo ilustra que el campo de la historia de la educación, especialmente en Europa, puede hacer un uso mayor de los marcos críticos (de la raza) y de las herramientas de investigación que no disocian los sucesos históricos de las injusticias contemporáneas y persistentes.*

Palabras claves: *Racialización; Metodología crítica de la raza; Imágenes de libros de texto; Historia de la educación.*

INTRODUCTION

Narratives on race are often limited, as the dominant narrative constructs marginalized experiences in ways that do not meet reality. This dominant, master narrative, which is often framed as being race-neutral, can be flawed by omission, amplification, distortion; whatever works for those in power to maintain the system of advantage in our hierarchical society. The master narrative «privileges Whites, men, the middle and/or upper class, and heterosexuals by naming these social locations as natural or normative points of reference».¹ Thus, assumptions of whiteness as being «normal» and ideologies of color-blindness, limit narratives by ignoring marginalized experiences.² In the Netherlands this is particularly the case, as race is hardly accepted as a signifier of difference and whites

¹ Daniel Solórzano and Tara Yosso, «Critical Race Methodology: Counter-storytelling as an Analytical Framework for Education Research», *Qualitative inquiry* 8, no. 1 (2002): 28.

² Gloria J. Ladson-Billings and William F. Tate, «Toward a critical race theory of education», in *Sociology of Education: Major Themes*, ed. Stephen Ball (London: Psychology Press, 2000), 322-342; Amanda Lewis, «"What group?" Studying whites and whiteness in the era of "color-blindness"», *Sociological theory* 22, no. 4 (2004): 623-646.

see themselves as «normal», race-less³ or «Dutch» (indicating that race can be closely related to *nationality*), while at the same time racializing⁴ «the other». In educational contexts, discourses on race also follow these master narratives and are not being challenged. Too often, when it comes to race, educators do not engage with critical knowledge, following mostly the information exposed in textbooks, and keeping the Eurocentric epistemological basis of education intact.⁵ In the U.S., critical studies on institutional racism in schooling, the maintenance of racial hierarchies through the educational system, teachers' and white students' racial ideologies and narratives, teachers' constructions of race, students of color's experiences, race in textbooks (etc.) are well documented.⁶ In the Netherlands (and in Europe, with the exception of Britain⁷) however, race in educational contexts is rarely studied. Although some educational studies⁸ on the manifestation of prejudice (on the basis of ethnicity) have been completed, very few researchers have used critical frameworks to study structural racism.⁹ Although some critical work has been done on

³ Melissa Weiner, «Whitening a diverse Dutch classroom: white cultural discourses in an Amsterdam primary school», *Ethnic and Racial Studies* 38, no. 2 (2015): 359-376.

⁴ In the famous work of Michael Omi and Howard Winant (*Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s* (New York: Routledge, 1994), 14.), racialization is defined as «the extension of racial meaning to a previously racially unclassified relationship, social practice, or group», Bonilla-Silva (2015) furthers this by adding that racialization appoints groups into hierarchical categories and thus entails «practices of racial domination». He adds that things can also be racialized (e.g. textbooks that reproduce dominant views of people of color).

⁵ Bree Picower, «The unexamined whiteness of teaching: How white teachers maintain and enact dominant racial ideologies», *Race Ethnicity and Education* 12, no. 2 (2009): 197-215; Ineke Mok, *Juf was dat echt zo? Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs* (Amsterdam: Gemeente Amsterdam, 2011); Weiner «Whitening a diverse Dutch classroom», 359-376.

⁶ E.g. Amanda Lewis, *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities* (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2003); Amanda Lewis and John Diamond, *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools* (Oxford University Press, 2015); Laurie Cooper Stoll, *Race and gender in the classroom: Teachers, privilege, and enduring social inequalities* (Lanham, MD: Lexington Books, 2013).

⁷ E.g. David Gillborn, «Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform», *Journal of Education Policy* 20, no. 4 (2005): 485-505.

⁸ Maykel Verkuyten and Jochem Thijs, «Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school», *Ethnic and Racial Studies* 25, no. 2 (2002): 310-331; Linda van den Bergh, *et al.*, «The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap», *American Educational Research Journal* 47, no. 2 (2010): 497-527; Joep Bakker, «Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden», *Pedagogiek* 32, no. 2 (2012): 104-128.

⁹ Melissa Weiner, «The Dutchman's Burden: Enslavement, Africa and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks», *Sociologias* 17, no. 40 (2015): 212; Melissa Weiner, «(E)Racing Slavery:

textbooks in the Netherlands, there is no direct literature addressing the issue of racial meanings in textbook visuals.

With the intention to contribute to Dutch textbook research and adding value to the body of knowledge in relation to racial meaning, the current article has three main purposes. First, this qualitative study on racialized narratives told in Dutch history textbooks (1968-2017), illustrated by using eight visual examples, is a first step to explore in-depth constructions of race and ways of «othering» in Dutch educational contexts. This article is part of a larger research project that analyzes racial ideology, racial identity, and representation in Dutch secondary school educational contexts in fifty years' time, through textbook analysis (qualitative and quantitative) and through interviews with (former) teachers and former students.

Second, the article addresses critical race theory (CRT), which tackles the complexities of race and more specifically how narratives normalize racism. One of the aims of CRT is to identify visual forms of racism. Images are powerful tools. Audiences are more accepting of the visual frames portrayed, without questioning its reality or truth.¹⁰ This is important because images are indicators of racialization.¹¹ Although the aim to identify visual forms of racism has been explicitly called for by critical race scholars, only few have made the attempt.¹² Thus, this article contributes to the critical race field by analyzing and countering visual racialized narratives.

Although (history of) education scholars often conduct textbook research using a wide range of approaches for analysis and methods (e.g. compositional interpretations, content analysis, semiology, socio-linguistics,

Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks», *Du Bois Review* 11, no. 2 (2014): 2; Melissa Weiner, «Colonized Curriculum Racializing Discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School History Textbooks», *Sociology of Race and Ethnicity* 2, no. 4 (2016): 450-465; Weiner «Whitening a diverse Dutch classroom», 359-376.

¹⁰ Lulu Rodriguez and Daniela Dimitrova. «The Levels of Visual Framing», *Journal of Visual Literacy* 30, no. 1 (2011): 48-65.

¹¹ Melissa Weiner, «Towards a critical global race theory», *Sociology Compass* 6, no. 4 (2012): 339.

¹² E.g. Lindsay Pérez Huber and Daniel Solórzano, «Visualizing Everyday Racism: Critical Race Theory, Visual Microaggressions, and the Historical Image of Mexican Banditry», *Qualitative Inquiry* 21, no. 3 (2015): 223-238; Daniel Solórzano, «Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education», *Teacher Education Quarterly* 24 (1997): 5-19.

psychoanalysis, and more¹³), critical race *methodology* (CRM)¹⁴ is not one of them.¹⁵ Therefore, the third purpose of this article is to further examine the potential of CRM as a tool for visual analysis in the field of history of education (a field that often divorces historical events from contemporary injustices).

LITERATURE

In presenting a brief overview of the theoretical scholarship on race, racism, racialization context is provided for the methodology and data analysis section, where a more in-depth discussion of the use of CRT and CRM in visual analysis is provided. Also, in this section we will briefly discuss prior textbook research on race and the concept of «othering».

On race, racism, and racialization

Racism is generally defined as blatant, extreme, and intentional¹⁶ and often seen as visible practices of *individual* prejudices. In 1997, Bonilla-Silva¹⁷ wrote «Rethinking Racism» in which he heavily critiqued this «prejudice approach», by outlining the following problematic aspects to it. When people view racism as prejudice, they deny the fact that racism is embedded in the societal structure, they overly concentrate on racism as a psychological basis, they argue racism to be «irrational behavior», they regard racism as a problem of overt racists, and they consider racism a remnant of past injustices. In the same work, Bonilla-Silva introduces an alternative approach for studying racial matters: the «racialized social system». This refers to «societies in which economic, political, social, and ideological

¹³ Gillian Rose, *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (London: Sage, 2016).

¹⁴ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 23-44.

¹⁵ A quick scan of the journals *Paedagogica Historica* and *History of Education*, indicates that few articles were published with the following keywords: «textbook» + «race theory» (respectively 1 hit / 0 hits) and «textbook» + «critical race» (1 hit / 0 hits). The combinations of «textbook» + «race» or «racism» led to more variation (110 / 77 hits in *Paedagogica Historica*, and 178 / 58 hits in *History of Education*). Notably, many titles were related to Nazism.

¹⁶ Eduardo Bonilla-Silva, «More than Prejudice: Restatement, Reflections, and New Directions in Critical Race Theory», *Sociology of Race and Ethnicity* 1, no. 1 (2015): 75-89.

¹⁷ Eduardo Bonilla-Silva, «Rethinking Racism: Towards a Structural Interpretation», *American Sociological Review* 62, no. 3 (1997): 465-480.

levels are partially structured by the placement of actors in racial categories or races»¹⁸. Thus, the idea that people in a dominant position can *racialize* others which is embedded in social structures and institutions, is the core of this perspective. Racialization, is motivated by the desire of those in positions of power to maintain their position in the racialized social system. The overwhelming majority of those in dominant positions of power is white and as a group whites benefit from this unequal distribution of power and advantages them over people of color (*racial privilege*).¹⁹ Obviously white people can deal with hardships, but *racism* is not the cause of this (unlike for example *sexism*, *classism*, *ableism*). Bonilla-Silva²⁰ argues that if we want to understand this system, we need to uncover: «[...] the mechanisms and practices (behaviors, styles, cultural affectations, traditions, and organizational procedures) at the social, economic, ideological, and political levels responsible for the reproduction of racial domination».

Bonilla-Silva further argues that race is not fixed and is thus constantly evolving, as the meanings and consequences are dependent on contexts (e.g. demographics).²¹ He argues that post 1960s racism in the U.S. is often invisible, mostly avoids racial terminology, and is embedded and normalized through institutions.²² Bonilla-Silva identifies this as a new racial structure, namely «new racism».²³ New racism has an ideological component, which is termed «color-blind racism». Color-blind racism entails strategies to justify, downplay, or deny race and racism, and thus upholds new racism.²⁴ Color-blind racism, then reinforces the illusion that there is no such thing as systemic racism in current day society, through (apparently non)racial discourse, utilizing «frames, styles, and racial stories»²⁵. Thus, these *frames, styles and racial stories*

¹⁸ Eduardo Bonilla-Silva, *White supremacy and racism in the post-civil rights era* (Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2001), 37.

¹⁹ E.g. Charles W. Mills, *The Racial Contract* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997).

²⁰ Bonilla-Silva, «More than Prejudice», 77.

²¹ Weiner, «Towards a critical global», 333.

²² Bonilla-Silva and Ashe, «The End of Racism?», 60.

²³ Before this time «scientific» racism, the belief that science provides evidence to support racism, prevailed.

²⁴ Bonilla-Silva and Ashe, «The End of Racism?», 59; Bonilla-Silva, *White supremacy and racism*, 37.

²⁵ Bonilla-Silva and Ashe, «The End of Racism?», 63.

protect (white) people from acknowledging structural racism and racial privilege, which in turn safeguards them from feelings of vulnerability and discomfort when confronted with race (*racial fragility*²⁶) and avoids them from personal accountability (*racial apathy*²⁷). In the Netherlands, many have contested the idea of «new racism», arguing that it does not apply to the Dutch context, arguing that while discrimination might exist, racism does not.²⁸ This line of reasoning follows the general consensus that, after WWII, there is no race and therefore racism in the Netherlands. Despite this master narrative, Dutch critical scholars have proven race and structural racism (e.g. in education) to be extremely relevant.²⁹

On textbooks and othering

In education, most textbook research on race seek to analyze the following themes: a) How do textbooks present racism (and related historical topics like slavery) and b) what processes of othering (which is widely used to exclude «them» from «us» in society) do textbooks contain. Again, the overwhelming majority of these studies have been carried out in the U.S. Many of these studies have demonstrated that race and racism are not treated as fundamental topics in history or social sciences.³⁰ Moreover, textbooks teach students that racism consists of incidental acts of violence by malicious *individuals*.³¹ Outside of the U.S. similar

²⁶ Robin DiAngelo, «White fragility», *The International Journal of Critical Pedagogy* 3, no. 3, (2011):54-70.

²⁷ Tyrone Forman, «Color-blind Racism and Racial Indifference: The Role of Racial Apathy in Facilitating Enduring Inequalities», in *The changing terrain of race and ethnicity*, eds. Maria Krysan, Amanda Lewis (New York: Russell Sage, 2004), 43-66; Thomas Pettigrew and Roel Meertens, «Subtle and blatant prejudice in Western Europe», *European journal of social psychology* 25, no. 1 (1995): 57-75.

²⁸ E.g. Hans Siebers, «'Race' versus 'ethnicity'? Critical race essentialism and the exclusion and oppression of migrants in the Netherlands», *Ethnic and Racial Studies* 40, no. 3 (2017): 369-387.

²⁹ e.g. Philomena Essed and Isabel Hoving, eds., *Dutch racism* (Amsterdam: Rodopi, 2014); Melissa Weiner and Antonio Carmona Báez, eds., *Smash the Pillars: Decoloniality and the Imaginary of Color in the Dutch Kingdom* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2018).

³⁰ e.g. Keffrelyn Brown and Anthony Brown, «Silenced memories: An examination of the sociocultural knowledge on race and racial violence in official school curriculum», *Equity & Excellence in Education* 43, no. 2 (2010): 139-154.

³¹ Keffrelyn Brown and Anthony Brown, «Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence toward African Americans», *Teachers College Record* 112, no. 1 (2010): 31-67.

conclusions were made. Canadian research³² illustrates that racism is portrayed as the prejudice of exceptional groups that exist outside of the nation (e.g. Nazism, KKK, Apartheid). Other scholars argue that racism is portrayed as out of the ordinary.³³ These depictions distort students' views on systemic racism and omit anti-racist discourses. In Germany for example, a study by Marmer *et al.*³⁴ finds that images of poverty, violence, and underdevelopment dominate German textbooks. The narrative is Eurocentric and stereotypes about African people are visibly present. In Portugal, Araújo and Maeso³⁵ found that Eurocentrism was imparted through three types of narratives: 1. a narrative that places the «other» in another timeframe than present day Europe (naturalizing the idea of hierarchy in relation to «civilization»); 2. a narrative that promotes the nation State and democracy as the ultimate form of political organization to justify colonialism; 3. a narrative that connects race and racism to certain locations and historical moments in time. In the Netherlands, textbook studies results are quite similar. Weiner concludes that Eurocentric master narratives are used to perpetuate Dutch social amnesia of slavery and colonialism, that interventions in Africa are justified³⁶, that immigrants are seen as outsiders who cause problems for the tolerant Dutch³⁷, that the Dutch role of enslavement is minimized³⁸, and that Dutch «superiority» is illuminated.³⁹ These studies show that textbooks often evade the most important element in the field of race, namely power relations.⁴⁰

³² Ken Montgomery, «Imagining the Antiracist State: Representations of Racism in Canadian History Textbooks», *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26, no. 4 (2005): 427-442.

³³ Marta Araújo and Silvia Rodríguez Maeso, «History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation», *Ethnic and Racial Studies* 35, no. 7 (2012): 1266-1286.

³⁴ Elina Marmer, *et al.*, «Racism and the image of Africa in German schools and textbooks», *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations* 10, no. 5 (2010): 1.

³⁵ Marta Araújo and Silvia Rodríguez Maeso, *Discussion Guide: 'After all, it was Europe that made the modern world': Eurocentrism in history and its textbooks* (Coimbra: CES, 2013), 4.

³⁶ Weiner, «Colonized Curriculum», 450-465.

³⁷ Melissa Weiner, «Curricular Alienation: Multiculturalism, Tolerance, and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks», *Humanity and Society* 42, no. 2 (2017): 147.

³⁸ Weiner, «(E)Racing Slavery», 2.

³⁹ Weiner, «The Dutchman's Burden», 212.

⁴⁰ Linda Chisholm, «Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks», in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, eds. Eckhardt Fuchs and Annekatrin Bock (New York: Palgrave Macmillan, 2018), 225-237.

The concept of othering is very useful to understand these power relations.⁴¹ For those who aim to study racial hierarchies in society, it is necessary to tackle the othering of racialized individuals or groups while addressing «whiteness» at the same time.⁴² The concept of othering was introduced by De Beauvoir⁴³ in 1949 in relation to the construction of the self and was later employed in diverse theoretical fields, like postcolonial studies.⁴⁴ Spivak⁴⁵ was the first to use othering as a systematic concept, which is similar to the more contemporary use of the term. For example, «[...] the process whereby a dominant group defines into existence an inferior group»,⁴⁶ essentializing human beings to negative stereotypes or products. Spivak speaks of three dimensions of othering: the dimension of power (constructing the powerful), the dimension of inferiority (constructing the inferior), and the dimension that infers that knowledge and technology belongs to the powerful. Jensen argues that othering is very well compatible with intersectionality. The process of othering is thus related to different intersections of identity and oppression, like race, ethnicity, class, gender, sexuality, etc. In the current article, we define the concept of othering as a systematic process that is closely related to racialization and intersecting with other systems of oppression. Those in power (whites, middle-class, males) then construct their own positioning in relation to that of other racialized, classed, or gendered groups, by ascribing positive and complex characteristics to themselves, and problematic, one-dimensional characteristics to the others.⁴⁷ In historical narratives, whiteness has long been related to positive characteristics (e.g. beauty, rationality), while Blackness was

⁴¹ Sune Qvotrup Jensen, «Othering, identity formation and agency», *Qualitative studies* 2, no. 2 (2011): 63-78.

⁴² Weiner, «Towards a critical global».

⁴³ Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (London: Vintage, 1997; first published in 1949).

⁴⁴ Edward Said, *Orientalism* (London: Penguin Books, 1995; first published in 1978).

⁴⁵ Gayatri Chakravorty Spivak. «The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives», *History and Theory* 24, no. 3 (1985): 247-272.

⁴⁶ E.g. Michael Schwalbe, *et al.*, «Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis», *Social Forces* 79, no. 2 (2000): 422.

⁴⁷ Michael Romanowski, «Problems of bias in history textbooks», *Social Education* 60, no. 3 (1996): 170-173.

represented as negative (e.g. sexual, dangerous).⁴⁸ Hall⁴⁹ has illustrates how the West has repeatedly used stereotypes of others to maintain ideas that were created during Enlightenment, namely Western societies are civilized, orderly, clean, etc. and «the rest» is uncivilized, traditional, dirty, savage, in use of moral and physical guidance. Van Dijk⁵⁰ refers to this process as the ideological square: «1. Emphasize *Our good things* 2. *Emphasize Their bad things*. 3. *Deemphasize Our Bad things* 4. *Deemphasize Their good things*». We are confronted with these binaries through education and textbooks. We are repeatedly conditioned to believe who is worthy, who belongs and who has the right to access spaces (who is citizen).⁵¹ Although this is not always done with bad intentions (e.g. the use of racialized visuals for fundraising purposes), the effects remain the same. These types of «double gestures of inclusion and exclusion»,⁵² are crucial to illuminate forms of in-and exclusion and address who is included in normality and who is supposedly aberrant. Those who have been deemed «other» however, cannot be seen as merely victims, and the agency of individuals and groups to act and resist social structures should always be considered in the analysis of othering.

METHODOLOGY

To reflect on the use of CRM in education and qualitatively analyze racialized narratives, a number of (visual) examples of Black people in Dutch secondary school history textbooks (1968-2017) have been selected. These examples are singled out from a total of 1064 images from a textbook sample containing 200 textbooks, which have been previously selected for a quantitative analysis with large samples of both images and texts (as mentioned this article is part of a larger project). We

⁴⁸ Malin Ideland and Claes Malmberg. «'Our common world' belongs to 'Us': constructions of otherness in education for sustainable development». *Critical studies in Education* 55, no. 3 (2014): 369-386.

⁴⁹ Stuart Hall, «The West and the rest: Discourse and power». in *Formations of modernity*, eds. Stuart Hall and Bram Gieben (Cambridge: Polity Press, 1992), 275-331.

⁵⁰ Teun van Dijk, «Discourse Analysis of Racism», in *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods*, ed. John H. Stanfield II (New York: Routledge, 2011), 54.

⁵¹ Philomena Essed, *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory* (Newbury Park, CA: Sage, 1991); Ideland and Malmberg. «Our common world», 369-386.

⁵² Thomas Popkewitz, *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education and making society by making the child* (New York, NY: Routledge, 2008).

attempted to select an accurate sample of the most common secondary school history textbooks for students' basic training in the years 1968-2017.⁵³ We carefully selected the type of textbooks, specifications of the textbooks, and specifications of the publishers. An equal number of textbooks were selected for every decade (N=40). The textbooks were published by fairly diverse and well-known textbook publishers and were often reprinted. We found the textbooks in the Dutch Royal Library in The Hague and in the Center for Historical Culture in Rotterdam.

We selected depictions of Black people that portray different racial hierarchies (e.g. racial harmony, white racial dominance, white racial dominance without depicting whiteness, Black resistance) and a variety of geographical locations, historical contexts that are covered in Dutch history textbooks, and years of publishing. But foremost, images were selected on the basis of their depictions of *power relations*.

«Blackness» is complex: who is Black and who is not may be described by ancestry or appearance, moreover it is an issue of self-identification⁵⁴. Not everybody identifies with color or with race.⁵⁵ In the current article, «Black» will be identified by physical appearance, assuming that this corresponds with the views of the intended audiences of textbooks. This includes people who are recognized as being «from African descent», those who are part of the African diaspora, and people of mixed (Black with non-Black) origins. «Whiteness» will be identified by physical appearance as well. To use the binary Blackness/whiteness, is very much out of the ordinary in Dutch research. As briefly mentioned, in the Netherlands people generally don't *speak* of a racial order to begin with, let alone a bi-racial order, as has mostly been done in the U.S.⁵⁶ The racial order in the multicultural Netherlands is complex and denied. However, in the

⁵³ In 1968, a major revision in secondary education was enforced with the *Mammoetwet*. As this moment is of enormous importance for the next 50 years of education, this year has been chosen as the starting point of the current study.

⁵⁴ John H. Stanfield II, «Epistemological Reconsiderations and New Considerations: Or What Have I Been Learning since 1993», in *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods*, ed. John H. Stanfield II (New York: Routledge, 2011), 17-18.

⁵⁵ Philomena Essed, «A Brief ABC on Black Europe», in *Invisible Visible Minority: Confronting Afro-phobia and Advancing Equality for People of African Descent and Black Europeans in Europe* (Brussels: ENAR, 2014), 57-75.

⁵⁶ Eduardo Bonilla-Silva, «From bi-racial to tri-racial: Towards a new system of racial stratification in the USA», *Ethnic and racial studies* 27, no. 6 (2004): 931-950.

selection of depictions, we are clearly confronted with a Blackness/whiteness binary and therefore need to analyze it as such. Cornel West⁵⁷ argues that we cannot deconstruct this «binary oppositional logic of images of Blackness without extending it to the contrary condition of blackness/whiteness in itself». In a society where whiteness is often seen as the «norm», others are viewed from that point of departure.

DATA ANALYSIS

Critical race theory

CRT appeared in the 1970s, challenging beliefs about racism in U.S. (so-called post-racial) society.⁵⁸ Thus, CRT appeared in response to new racism. Early scholars acted in reaction to the alleged color-blindness in (case)law and policymaking processes. They recognized that a conceptual tool was needed to fight subtler forms of racism in the legal system.⁵⁹ CRT scholars may study themes related to social institutions, issues of racial subjugation, and other historical problems of domination, power and representation. CRT is characterized by a number of basic assumptions, of which we will name a few.⁶⁰ A crucial assumption is the firm belief that racism is prevalent and deeply rooted in Western culture, normalized through policies, law, and institutions.⁶¹ Racism, therefore, is at the heart of CRT scholarship, while simultaneously focusing on the intersections with other markers, such as: gender, ethnicity, class, sexuality, etc. This notion of intersectionality argues that «forms of inequality are not additive, but intersecting»⁶². CRT has been rightfully criticized for

⁵⁷ Cornel West, 'The New Cultural Politics of Difference', in *Race, identity, and representation in education*, eds. Cameron McCarthy *et al.* (New York: Routledge, 2013), 37.

⁵⁸ Richard Delgado *et al.*, *Critical race theory: The cutting edge* (Philadelphia: Temple University Press, 1995), xiii.

⁵⁹ Richard Delgado and Jean Stefancic, *Critical Race Theory: An Introduction* (New York: NYU Press, 2012).

⁶⁰ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 23-44; Kimberlé Crenshaw, *Critical race theory: The key writings that formed the movement* (New York: The New Press, 1995).

⁶¹ Delgado and Stefancic, *Critical Race Theory*.

⁶² Joan Acker, 'Theorizing Gender, Race, and Class in Organizations', in *Handbook of Gender, Work, and Organization*, eds. Emma L. Jeanes *et al.* (West Sussex: John Wiley and Sons, 2011), 68; in: Bonilla-Silva, «More than Prejudice».

not paying enough attention to the inclusion of other indicators of identity. However, more and more race scholars have worked to incorporate intersectionality within the critical race analysis.⁶³ Another important stance in CRT is the *social construction* thesis: the firm belief that race is a *social* construct. Race is not a biological or genetic reality, it is however a lived, material reality.⁶⁴ Also, CRT critiques ideologies regarding dominant assumptions of objectivity, color-blindness, meritocracy, liberalism, diversity, etc.⁶⁵ Furthermore, CRT is «committed to social justice»⁶⁶ and therefore attempts to inspire researchers to study race in diverse contexts, and herewith, confront and reject racism. Moreover, CRT concentrates on the lived experiences of people of color. The structure of white supremacy is so deeply rooted in society that it is often very difficult to recognize for white people.⁶⁷ People of color, on the other hand, have more experiential information and may provide counter narratives involving their marginalized experiences («voice of color»). Counter narratives includes story-telling, oral histories, family histories, scenario's, hip hop, fiction, and more.⁶⁸

Over the years, CRT has acquired a great deal of consideration by scholars of other disciplines, among others, education scholars. In 1995 Ladson-Billings and Tate⁶⁹ touched on the subject of CRT in educational contexts to «challenge the traditional multicultural paradigms»⁷⁰. In the years after, scholars in education have used the framework to further

⁶³ Jessica DeCuir and Adrienne Dixon, «So when it comes out, they aren't that surprised that it is there»: Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education», *Educational researcher* 33, no. 5 (2004): 26-31.

⁶⁴ Aja Y. Martinez, «Critical race theory: Its origins, history, and importance to the discourses and rhetorics of race», *Frame: Journal of Literary Studies* 27, no. 2 (2014): 19.

⁶⁵ Daniel Solórzano and Dolores Delgado Bernal, «Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context», *Urban education* 36, no. 3 (2001): 313.

⁶⁶ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 26.

⁶⁷ Edward Taylor, «A Critical Race Analysis of the Achievement Gap in the United States: Politics, Reality, and Hope», *Leadership and Policy in Schools* 5, no. 1 (2006): 71-87.

⁶⁸ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 23-44.

⁶⁹ Ladson-Billings and Tate, «Toward a critical race theory of education», 322-342.

⁷⁰ Gloria J. Ladson-Billings, «Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective», *Review of research in education* 24, no. 1 (1999): 215.

critique educational praxis and research.⁷¹ Traditional educational research failed to include minority groups, focused on biological reasoning to assess educational outcomes, and focused on class and gender to explain educational experiences of minority youth.⁷² Thus, CRT has been introduced in education to understand manifestations of race in education, questioning how education feeds racism, how aspects of education maintain the marginalization of people of color, and how this may be countered.⁷³ Although the use of CRT in educational research is especially vast in the US, the perspective offers European scholars appealing conceptual tools.⁷⁴ This is particularly the case for the Netherlands, where although often denied, racism is still very much present and color-blind frames are used extensively.

Critical Race Methodology for Visual Analysis

CRM is a multidisciplinary theoretically grounded approach. So, to explore the data, we employed an inductive approach. Rather than creating a framework for the images, we were initially open to the ways that racialized narratives come up when analyzing the data. We use CRM combined with discursive tactics for historical textbook research. Discourse analysis is a multidisciplinary approach to study the use of language in their social, cultural, and historical contexts.⁷⁵ Discourse analysis, like CRM, is interested in power abuse and the construction of difference, related to race, class, gender, etc. Thus, the approach helps to examine structures of covert forms of racism, as well as the possible interpretations of the intended audience. *Critical discourse analysis* than furthers this approach by relating it to social structures. For example, the sociopolitical contexts, the background of the author and or textbook publishers, the views of authors or textbook publishers, and the background of the intended audiences. Moreover, critical discourse

⁷¹ Edward Taylor, David Gillborn and Gloria Ladson-Billings, *Foundations of critical race theory in education* (New York: Routledge, 2016).

⁷² Ladson-Billings, «Preparing teachers», 211-247.

⁷³ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 23-44.

⁷⁴ David Gillborn, «Critical Race Theory and Education: Racism and Anti-racism in Educational Theory and Praxis», *Discourse: studies in the cultural politics of education* 27, no. 1 (2006): 11-32.

⁷⁵ Teun van Dijk, *Racism and the Press* (New York: Routledge, 2015).

analysis is *critical* of these structures, and adopts an explicit stance in the matter. Unsurprisingly, many critical race theorists, use these discursive tactics instead of more traditional content analysis.⁷⁶ Discourse analysis is mostly used to analyze text and talk, however Huber and Solórzano⁷⁷ argue that multimodal texts (which includes visuals) represent discourses. Images have a narrative and discursive structure, much like texts. Therefore, discourse analysis may interrogate power through visuals.⁷⁸

In the current article, we additionally use CRM. CRM explicitly analyzes, challenges and counters narratives that dismiss (or shift focus away from) racism. It *exposes* racialization and racism and rejects the often-presumed «objective» reality of textbooks. From a CRM perspective, we acknowledge that although individual ideologies (like that of textbook authors) may be taken into account, the underlying systemic context is especially pivotal. Critical race scholars⁷⁹ have argued that CRM includes a range of methods, like counter-storytelling. Counter-stories empower people of color by countering deficit storytelling.⁸⁰

For a CRM analysis, we start by gathering data using a CRT lens. This refers not only to the textbooks, images, etc. but may also be additional data. For example, we may use existing multidisciplinary literature to find constructions of race in specific educational and societal contexts, information about the sociopolitical context of the textbooks, etc. We then start the initial analysis by finding topics in the data that we wanted to highlight. For example, using the concept of intersectionality, we analyze intersecting identities. In textbook research and in history of education, CRM helps by acknowledging hidden curricula and analyzes what norms are promoted or ignored. In the process of analysis, while inductive, we note the core elements and are *sensitive of theory*.⁸¹ All, while

⁷⁶ Chisholm, «Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks», 225-237.

⁷⁷ Huber and Solórzano, «Visualizing Everyday Racism», 223-238.

⁷⁸ Rose, *Visual methodologies*.

⁷⁹ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 32.

⁸⁰ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 23-44.

⁸¹ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 41-42.

acknowledging our own personal bias and perspectives. Using CRM, we comprehend that there is no objective position to discuss history and analyze imagery, and historical, social, and political processes influence researchers. This means that the analysis of visuals and text requires an open reflection. From here on we may look at other sources of information, especially knowledge produced outside of the academy (e.g. novels, film, conferences, decolonial courses, etc.). These sources are especially important as they bring forth opportunities to counter the master narratives, by using tools to analyze texts through a decolonized perspective.⁸² In addition, researchers may include their own professional and personal experiences and/or reflect on the experiences of friends, family, colleagues, etc.⁸³

EIGHT DEPICTIONS OF BLACK PEOPLE IN DUTCH TEXTBOOKS

In what follows, we will explore eight visual examples. These depictions have been published in different moments in the past 50 years (respectively, 1972, 1987, 1990, 1995, 2005, 2009, and 2014). The textbooks are published by seven major publishing houses in the Netherlands, mostly used in protestant, public, and catholic secondary schools. The images do not stand on their own; all visuals in textbooks are accompanied by text and other images. To analyze whether we are dealing with racialization in these textbook images, we have taken four steps. (1) Denotation of the image; (2) Connotation of the image; (3) The combination of CRM and discursive tactics to discuss both image and caption, as discussed above. Some additional context is analyzed, when thematically relevant; (4) A discussion on how the portrayed knowledge may be viewed and an explicit focus on transforming one-dimensional knowledge.

⁸² Sandew Hira, *20 Questions and Answers about Reparations for Colonialism* (The Hague: Amrit Publishers, 2014).

⁸³ Solórzano and Yosso, «Critical Race Methodology», 41-42.

The depiction of the Black child in «Africa» (1972)



The first image from a textbook published in 1972⁸⁴ is a photograph, which displays in great detail a young Black child sitting up straight, on a crisp white bed in a medical setting. The child is naked and barefoot. A white male doctor (assumed by the Red Cross badge) leans over the child as he listens to the child's lungs or heart, gently holding his or her shoulder with one hand as he holds the stethoscope against the child's chest with the other. The facial expression of the doctor is not visible, as he is bent forward. This creates an impersonal relationship between the audience and doctor. The child's expression is sad. He or she looks away from the doctor, barely acknowledging his presence. His or her body is extremely thin. A large potbelly illustrates malnutrition, signs of

⁸⁴ Kalle et al., *Podium van het verleden* 3. (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1972), 75. (This textbook is used for year 3 basic training).

suffering, illness, poverty, and hunger. The outstretched arms of the doctor, expresses a dynamic relationship. The doctor literally gives a helping hand. The medium shot, suggests a social relationship with the audience. Furthermore, the image is marked by empty spaces and the contrast of white and black tones, which create disconnection. The audience's attention is captured by the child's body, which stands out from its surroundings. Furthermore, the child looks past the camera. This gaze adds narrative to the image, it refers to pain and suffering outside of the portrayed space. The child is symbolically anonymous, genderless, and ageless. He or she stands for all children in Africa, who are victims of poverty or war. Does this create the feeling of utmost empathy or is it desensitizing? This photograph is yet another image that constructs a Eurocentric frame of «Africa». No real indication of their destination, culture, or individuality is given: the child is invisible, yet hyper-visible at the same time. Adding some context to the image, the added caption states: «The International Red Cross at work. The Red Cross not only cares for the wounded on the battlefields. No, wherever disasters strike humanity, the Red Cross is present to provide medical assistance and relieve *distress in other ways possible*».⁸⁵ The familiar frames of the «West» versus the «Third world», and «Africa» in particular, are confirmed with this text. The Netherlands is seen as part of the West, which in itself is a construction of «us» versus the rest. The West looks at the rest as in need of help, in need of morality, which «we» can bring through «our exceptional values». The caption focuses on the good work of the Red Cross and their responses to disaster. The caption asks us to focus on the white doctor, as savior. The image and caption take up one page in the textbook within the chapter: «Long live the fatherland», which elaborates on the power of nationalism in the 19th century, focusing specifically on Italian and Dutch unity and the dark sides of nationalism.⁸⁶ Thus the photograph, one of very few images in the textbook, is oddly placed in this chapter. The role of the West as perpetrator, e.g. through (neo)colonialism, imperialism and capitalism, is overlooked. At the same time, positive images of the West (e.g. giving emergency aid) are inserted in images and text. This depiction portrays the «peace-bringer»,

⁸⁵ Kalle et al., *Podium van het verleden*, 75.

⁸⁶ Kalle et al., *Podium van het verleden*, 65.

the «helper» versus the «needy underclass», an image so familiar to us as often used for fund-raising purposes.

The depiction of Black American men (2005)



This next daunting image, from a textbook published in 2005,⁸⁷ depicts a lynching of two young Black men. The viewer is confronted with the two battered, bloodied bodies hanging from a tree, as this takes place central in the frame. They are wearing dirty, bloody, ripped up clothing, and are barefoot. The corpses attract crowds of white people, gazing at the bodies, or gazing at the viewer. The crowd consists of mostly men. However, five women are also depicted standing close together. The females seem to have a more passive demeanor and show less emotion than the men. Some of the men are smirking, smiling even. Others just stare, blankly. In the middle of the crowd, a white man points up towards the bodies of the young men. His penetrating stare is unsettling.

⁸⁷ Maria van Haperen *et al.*, *Sfinx 3* (Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff, 2005), 23. (This textbook is used for year 3 basic training).

The pointing signifies a warning, a threat towards Black people. A written text on the image states «Beitler Studio», indicating that the photograph was taken by a professional photographer. The gazes of the crowd towards the audience, standing at eyelevel, making contact, establish an imaginary relationship. The viewer is complicit, one with the crowd. At the same time, the corpses are pictured in long-shot, creating an impersonal relationship between the viewer and the murdered young men. This photograph was taken on 7 August, 1930, when a crowd of white men, women and children, gathered in front of a jail in Marion, Indiana. The crowd with the cooperation of police officers took two teenagers, Thomas Shipp and Abram Smith from jail, in broad daylight. They were beaten and hanged to death in Courthouse Square. The night prior to the lynching, these two teenagers were arrested on the charges of robbery, murder, and rape of a white woman. Specifically, the last accusation was regarded as a grave crime against the white community. Later, the allegedly raped woman testified that rape had never taken place.⁸⁸ The local studio photographer, Lawrence Beitling, took the photograph and sold thousands of copies. The photograph was widely distributed and made into postcards. A school teacher from the Bronx who had seen a copy of the image, wrote the poem «bitter fruit»⁸⁹ in reaction, which was later changed to the song «strange fruit» (a euphemism for the lynched bodies) made widely popular by Billie Holiday.⁹⁰ The caption of the photograph «*A lynching in the United States, 1930*»,⁹¹ is an incredibly general way to articulate such an inhuman atrocity. It would seem that more information and perhaps dismay is desired. Lynching was extremely common in the U.S.⁹² Why do these textbook writers conceal judgement in this caption related to atrocities affecting Blacks? The clearly happy attitudes of whites in this image ask for a more in-depth look into lynching, white supremacy, and acts of white hatred and violence. The image is placed under the subtitle «*The deep South*».⁹³ Interestingly

⁸⁸ James Madison, *A Lynching in the Heartland: Race and Memory in America* (New York: Macmillan, 2003).

⁸⁹ Published in the *New York Teacher* (1937) and Marxist journal *New Masses*.

⁹⁰ Madison, *A Lynching*.

⁹¹ Van Haperen *et al.*, *Sphinx* 3, 23.

⁹² http://www.chesnuttarchive.org/classroom/lynching_table_year.html (consulted 26-6-2017)

⁹³ Van Haperen *et al.*, *Sphinx* 3, 23.

enough, the image was not taken in the South, but in the Mid-West of the U.S.⁹⁴ The textbook states:

In the North, Black people had more freedom, but were still paid less [...] in the South, where the KKK was very powerful, Blacks were victims of social inequities until the 1960s. Regularly, it was reported that the Klan had lynched Blacks. Sometimes only for looking at a white female. [...] There were hundreds of illegal lynching and the culprits were hardly ever punished.⁹⁵

This text displays color-blind rhetoric. As it implicitly states, that social inequalities are not a current issue. Many, specifically Black voices, would strongly disagree that the 1960s or the 21st century for that matter, actually terminated the social inequities mentioned (in the South as well as the North). As for the text fragment related to the lynching of Blacks, the text «*there were hundreds of illegal lynchings*» implies that other lynchings (not hundreds like the textbook states, but thousands of them), were legal. It is interesting how the fragment «*sometimes only for looking at a white female*» gives the impression that there were many other reasons for which lynching perhaps were indeed reasonable. This is incredibly problematic as lynchings were often justified, by positing the supposed criminality («the Brute» caricature) of Black men. However, we counter that the purpose of lynching was to eradicate criminals, but was executed for racist purposes. Most of the Black men (and some women) who were lynched for talking back to whites, having consensual sex with a white woman, trying to vote, asking for a raise.⁹⁶ Furthermore, it is a well-known fact that many claims of white women were false.⁹⁷ The image and caption, thus lacks substantial narrative concerning race and racism, which is needed when displaying such a brutal depiction. In this image, we are clearly confronted with the dichotomy of the humiliated versus the powerful, through gendered racialization. Many would argue that this depiction

⁹⁴ Madison, *A Lynching*.

⁹⁵ Van Haperen *et al.*, *Sfinx* 3, 23.

⁹⁶ David Pilgrim, *Watermelons, Nooses, and Straight Razors: Stories from the Jim Crow Museum* (Oakland, CA: PM Press, 2017).

⁹⁷ <https://www.nytimes.com/2017/01/27/us/emmett-till-lynching-carolyn-bryant-donham.html> (consulted 26-6-2017).

provokes so many negative feelings about the white actors, that in fact this image is a way to counter racist feelings or ideologies. Although we clearly disagree, we do acknowledge that an image like this, which is related to the U.S. context, seems to be more explicitly related to racism than is the case in the Dutch depiction. This relates to the view of many Dutch, who construct themselves as «tolerant» versus the «racist» and «ignorant» Americans.

A Depiction of Enslaved Africans on an American Plantation (1990)



The next image from a textbook published in 1990⁹⁸ is a lithograph, which illustrates a cotton plantation (or perhaps a more accurate term: labor camp⁹⁹) during harvest. Black men, women and children are working the field. In the foreground, we see a Black man sitting on a wagon full of hay. He is leaning back looking quite relaxed. Next to the wagon, another Black man is standing around. In the foreground of the image, a white man and woman stand. Their clothing is luxurious. Behind them on the right, we see a Black man, woman and child talking.

⁹⁸ Hans Ulrich and Henk L. Wesseling, *Andere tijden 2* ('s-Hertogenbosch: Malmberg, 1990). (This textbook is used for year 2 basic training).

⁹⁹ Edward Baptist, *The half has never been told: Slavery and the making of American capitalism* (London: Hachette UK, 2016).

Everybody is neatly dressed on what looks like a sunny day. Due to consciously chosen spaces and positioning in the image, we view the image from left to right. The horses and wagon are pointing towards the right and the steam from the boat (and the smoke from the chimney) moves left to right. By looking into the frame, the horse and wagon leads our eye toward the white couple, where the viewing stagnates, as the couple are clearly pointing and standing in the opposite direction. The natural patterns in the field are visually pleasing and harmonious. In addition, the play of light and shadowing is visually attractive. Thus, the image illustrates a clearly romanticized and harmonious image of a plantation. The image lacks emotional depth. People seem quite relaxed, lazy even. This image does not match the forced backbreaking work of enslaved Africans in labor camps in the American South. Thus, a Eurocentric perspective is clearly present. The additional caption of the image states:

Cotton plantations were the economic basis for the southern states of the US. The civil war was of enormous importance to the south for two reasons: the import duties that the North wanted would increase the price of imported products and the proposed abolition of slavery would make the existing organization of work on cotton plantations impossible.¹⁰⁰

The students are confronted with an economic narrative about slavery (repeated all through the chapter). The image takes up almost half of the page in the chapter called «*The United States*».¹⁰¹ Prior to the discussion of the U.S., students learned about the «*success*»¹⁰² of the WIC. Absolutely no mention is made about the trade in enslaved people in relation to the WIC. The themes colonization, the trade in enslaved Africans (especially in U.S. context), and abolition was discussed more thoroughly. In respect to colonization students do learn about the cruel and horrific circumstances of *English* contract workers on the ship to America.

¹⁰⁰ Ulrich and Wesseling, *Andere tijden*, 207.

¹⁰¹ Ulrich and Wesseling, *Andere tijden*, 186.

¹⁰² Ulrich and Wesseling, *Andere tijden*, 42.

It was in fact a type of slavery. The journey alone was a great horror, because there was hardly anything to eat or drink. As many people as possible, were locked up in the hold of a ship. That trip lasted 6 to 8 weeks. Many people did not survive the crossing. One in three died during the trip. Once in America, they had to work for a number of years for those who had “bought” them, usually in miserable conditions. No wonder many tried to flee, despite the severe penalties that followed.¹⁰³

In relation to the trade in enslaved Africans we read: «*they were shipped under horrible conditions*».¹⁰⁴ These passages show that the Dutch trade in enslaved Africans is marginalized through comparison. Moreover, the texts display ethnocentrism from Dutch positioning, notably leaving out Dutch failures or nuancing wrongdoings, while other European countries are addressed in a slightly less protective narration (again illustrating the importance of nationality in relation to racialization). When searching for the background information of the lithograph, we find that the image is a reproduction made by a printmaking firm: Currier and Ives. The original was made by William Aiken Walker. Walker was enlisted in the Confederate army.¹⁰⁵ The painting was made in 1884, which is years after the Civil War (1861-1865). Thus, the image captures a romanticized view of the «Old South» from the eyes of a pro-slavery (and anti-abolitionist) confederate. This artistic interpretation is also propaganda, shaping people’s views on slavery. By including this depiction of supposed tranquil life on a plantation, thus the myth of a benign plantation is still brought across to students.

¹⁰³ Ulrich and Wesseling, *Andere tijden*, 190.

¹⁰⁴ Ulrich and Wesseling, *Andere tijden*, 195.

¹⁰⁵ Cynthia Seibels, *The Sunny South, The Life and Art of William Aiken Walker* (Spartanburg: Saraland Press, 1995).

A Depiction of Black Americans: Poverty and the American Dream (1987)



The next photograph, published in a textbook from 1987¹⁰⁶, depicts a group of Black men, women, and children waiting outside, lined up. Some are carrying baskets, bags, and buckets. They look glum. They have on layers of warm clothing however, they are dressed well (long pea coats, nice hats). Some look directly at the camera, others do not seem to notice the photographer. It creates a feeling of a random snapshot, not a staged scene. Behind the people, we see a large billboard, filling the background. The billboard displays a banner (with stripes and stars) stating the slogan: *World's Highest Standard of Living*. Under the banner, it says in cursive: *There is no way like the American way*. The billboard further depicts a middle-class family in their sedan, father and mother in the front and two children in the backseat. They are all smiling and

¹⁰⁶ Leo Dalhuisen *et al.*, *Sprekend Verleden deel 3 boek 1* (The Hague: Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1987). (This textbook is used for year 3 basic training).

cheerful. A dog is sitting in the back seat also looking quite content. The size of the billboard overpowers the people in line. In addition, the car visually seems to run over the people waiting in line. The contrast is ironic in multiple ways: the power of the image is this juxtaposition of people in poverty juxtaposed against a context promising abundance and happiness. Furthermore, we see a clear racial contrast. It depicts the contrast of the American ideal of the time (white, consuming middle-class family, conforming to gender stereotypes) versus everyday reality (poverty). The image can be found in the chapter about «*The Depression and the crisis of the American Dream*».¹⁰⁷ The caption of the image states: «*In the Thirties, an American dream did not become reality for many. Here blacks in line for free food (1937)*».¹⁰⁸ In this chapter, the focus is on income differences, the activities of banks, the New Deal, and more. When discussing the New Deal, the authors mention that «*Later the accusation was made that the New Deal did not do enough for blacks*».¹⁰⁹ The authors show that they do not find this criticism entirely justified, because Roosevelt could not do much about it, because «*the southern views about the race issue among whites was still extremely rigid*». Thus, if Roosevelt would explicitly include Blacks (and the author presume that he would) this would «*ruin*» the New Deal. Moreover, views on race were also extremely rigid in the North. When searching for the origin of the image, it was found that the photograph is an iconic image published in LIFE magazine in 1937, made by Margaret Bourke-White. Although the image was taken during the Great Depression, it was not the theme of the shot. The photograph was taken as a part of a news story about the Ohio River flood in the winter of 1937. The people on the photo were flood victims waiting for rations from a relief station in Louisville, Kentucky. The image was intended to illustrate the local tragedy. However, this information is missing from the textbook. When merely reading the caption, and observing the image, students may only detect whiteness as the «norm» versus Blackness as «needy and poor». Again, dichotomies like the failures versus the successful (which are classed as well as racialized) are brought across.

¹⁰⁷ Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 114.

¹⁰⁸ Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 115.

¹⁰⁹ Dalhuisen et al., *Sprekend Verleden*, 125.

A Depiction of a Black Woman (2009)



The following image from a textbook published in 2009¹¹⁰, is a colored engraving that depicts a Black naked woman hanging from a branch, tied on her wrists. She is hanging, with her head tilted back. Her breasts are bared. A torn cotton cloth is hanging around her hips. Blood is pouring out of her body like little garlands. One of the woman's feet nearly touches the grass, in a puddle of her own blood. Although, the viewer is not confronted with the actual abuse, we understand that the woman

¹¹⁰ Frouke Schrijver *et al.*, *Feniks 2 vwo*, (Baarn/Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff, 2009). (This textbook is used for year 2 basic training).

has been brutally beaten with a whip. The Black men, carrying whips in the backdrop seem to be the culprits. The nakedness of the woman displays sexuality. Although the expression of the woman is weak and helpless, she does not necessarily demonstrate much suffering. The image is depicted in the subchapter: «Everything is trade».¹¹¹ Here students learn about slavery. The impressions are twofold. On one hand, we see a very Eurocentric perspective. The main introduction of the chapter discusses the role of Europeans, using a passive voice, not directly appointing those responsible: «Their ships sailed everywhere, looking for products to trade. Discovered areas were colonized and large plantations arose. Slaves worked on these plantations. The slaves and products were supplied from afar. This created an international trade network [...]».¹¹² The chapter further discusses that Europeans did not shy away from violence, because «*trade is war*».¹¹³ Students learn about the most important products that were produced on agricultural plantations. Here, the history is nuanced through economic reasoning. Students are not taught that slavery should be viewed from an integral political, social, and cultural system. In relation to the topic abolition, the authors state that «[...] for centuries many people found slavery a very normal phenomenon».¹¹⁴ This type of *Zeitgeist* statement in relation to crimes against humanity, is often made in textbooks and negates the enslaved people's perspectives. Do we really believe that they found slavery a normal phenomenon? The simple fact of resistance contradicts this argument. The same can be said in relation to the discussion about how enslaved Africans were generally viewed («not humans, less intelligent»), which again is stated as a general view instead of an obvious European perspective. Similarly, the focus on economics is Eurocentric, because it does not take much imagination to know that as far as the enslaved were concerned, the profit was irrelevant. On the other hand, the chapter also portrays a more critical standpoint by including a section from John Stedman's book, who describes the horrible treatment of enslaved men and women in-depth. Here the audience sees the image. The caption states: «An abused female slave,

¹¹¹ Schrijver *et al.*, *Feniks*, 102.

¹¹² Schrijver *et al.*, *Feniks*, 102.

¹¹³ Schrijver *et al.*, *Feniks*, 102.

¹¹⁴ Schrijver *et al.*, *Feniks*, 103.

drawn by William Blake in 1806». ¹¹⁵ Students are thus confronted with the atrocities committed by the Dutch towards the enslaved and (implicitly) the fact that the history of slavery is also a «history of resistance». ¹¹⁶ What is clearly missing, is the discussion of the taking of freedom, the taking of identity, the importance of color and race, and the effects that this part of history had in the world, like racism. This last aspect is obviously not taken into account by the authors, as the chosen image displays stereotypes, which are not contradicted. When searching for the origin of the image, it was found that the image from the textbook is not the original made by William Blake (in 1769). ¹¹⁷



¹¹⁵ Schrijver et al., *Feniks*, 104.

¹¹⁶ Stephen Small and James Walvin, «African Resistance to Enslavement», in *Transatlantic Slavery: Against Human Dignity*, ed. Anthony Tibbles (Liverpool: Liverpool University Press, 1994).

¹¹⁷ John Stedman, *Narrative of Five Years Expedition Against the Revolted Negroes of Surinam: Transcribed for the First Time from the Original 1790 Manuscript* (New York: Open Road Media, 2016).

The image from the textbook is a mirror-image of the original. The original is from 1769, but the textbook image is from a later date (not 1806 like the textbook states, but 1818). Interestingly, the image is not just a mere mirror-image. In the older version, the original, two Black men *and* two white men are depicted in the background. These white men were thus left out of the reproduction. Looking closely, we see more distinctions. Firstly, the woman has a different expression. The original image depicts a suffering woman, clearly displaying pain. It is a lot less peaceful than the reproduction we found in the textbook. Secondly, the blood is depicted differently. In the original image the wounds and blood are more realistic. However, there is no puddle of blood present on the grass. Lastly, the original engraving is not as erotic as the later engraving. Although the woman is (half)naked in both images, her curves are a lot more prominent in the textbook. The image in the *textbook* thus shows a clear hypersexualized depiction of a Black woman. Although the textbook states that the image is made by William Blake, this is clearly not the case. The reproduction is undoubtedly an interpretation from another artist (probably Cristoforo Dell'Acqua).¹¹⁸ The main issue at hand is the hypersexual depiction of the woman and the Black men as culprits. Both showcase stereotypical gendered racializations. The idea that Black women were erotic, lewd, and promiscuous stemmed from Europeans first encounters with Africans (e.g. due to semi nudity). Later images depicting hyper-sexual Black women, legitimized sexual assault of enslaved women.¹¹⁹

¹¹⁸ <https://jcb.lunaimaging.com/luna/servlet/detail/JCB~1~1~4013~6320004:Schiava-Samboe,-Lacerata-dalla-Fust> (consulted 15-4-2018).

¹¹⁹ Pilgrim, *Watermelons, Nooses, and Straight Razors*.

A Depiction of Black Athletes (1995)



The following image from a textbook published in 1995¹²⁰ is a photograph, illustrating three Black athletes during a medal ceremony of the Olympics. The men are standing on high platforms and have already received their medals. All men raise their right fist in salute. USA is embroidered on their jackets. They are all smiling. Their stances are casual. The triangular composition creates the feeling that we are looking at important people, as we are literally looking up to the individuals. The shot creates a feeling of respect for the men, however there is a feeling of detachment as well. We cannot see them in full, because the ceremony leaders who we see from the rear, block our full view. In the backdrop, we see large stands filled with people. The three men are wearing black

¹²⁰ Lars Hildingson and Anne Schulp, *Levende geschiedenis 3*, (Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995). (This textbook is used for year 3 basic training).

berets, which refers to the Black Panther movement. The beret has a political purpose. Another symbol in the image is the Black power salute, typically known as an explicit political gesture of solidarity and resistance. The caption states: «*Black power: Winners of the 400 meters give their victory a political character*». ¹²¹ This image displays Black men as winners, reframed in a political way. Only in this caption are students confronted with the term «Black power» and with the visual equivalent of the raised fists. In the chapter, the popularity of the American way of life is discussed. The authors mention the changed attitudes towards (and within) the U.S., specifically related to the Viet Nam war. No noteworthy mention is made of racism, civil rights, Black power, etc. The context therefore fails to give students the information needed to understand the agency in the image. When searching for additional information, outside of the textbook, the most striking aspects of this image is the fact that the more famous depiction of the same 1968 Olympics, has not been used. In the iconic image, the medal winners of the 200 meters, John Carlos and Tommie Smith, raised a gloved fist in salute during the national anthem in support of human rights and the civil rights movement. ¹²² They were expelled for it. Black athletes have often used their platform for activist purposes. Jesse Owens, who refused to give the Nazi salute, Muhammed Ali who refused to be inducted into the U.S. army, the current day #TakeTheKnee movement, to name a few examples. The photograph in the textbook depicts the winners of the 400 meters: Larry James, Lee Evans, and Ron Freeman, who also decided to protest. They chose to wear black berets and black socks. They were not banned from the Olympic activities, because they removed their berets and did not salute during the national anthem. Only after the national anthem, they smiled and raised their fists. ¹²³ Why would the authors choose this particular image? Although, this image depicts the recalcitrant other, the represented resistance seems less threatening for the white viewers. Furthermore, the image displays the stereotypical role of the Black man as an entertainer or athlete. ¹²⁴

¹²¹ Hildingson and Schulp, *Levende geschiedenis*, 109.

¹²² Robert Weisbord, *Racism and the Olympics* (London: Routledge, 2017).

¹²³ Weisbord, *Racism and the Olympics*.

¹²⁴ Jan Nederveen Pieterse, *White on black: Images of Africa and blacks in western popular culture* (New Haven: Yale University Press, 1995).

A Depiction of Equality? (1990)



This image, from a textbook published in 1990¹²⁵, depicts the moment that a naked young white man is (almost) attacked by a large shark. He is floating in the water, holding out his hand to be rescued. We see a dramatic scene of the attempt to rescue him from a rowboat. The focus of the image is on the men in the boat who are trying to rescue the young white man. The men in the boat, eight white and one Black, each have a unique expression on their face. The Black man looks dignified, due to his stylish clothing and flowing scarf around his neck. His clothes seem to be made from rich fabrics which gives him a wealthier appearance than the other men in the boat (with the exception of the man on the right side of the image). The triangular composition of the image displays the Black man on top. The four white men in the boat seem to be sailors and their appearance portray a lower class social positioning. The white man with the harpoon seems to be «upper class». He is attempting

¹²⁵ Ulrich and Wesseling, «Andere tijden», 209. (This textbook is used for year 2 basic training).

to target the animal with full force, while the Black man is not as actively pursuing the rescue. He is holding on to a rope that the young man is reaching for. It seems that the painter chose to depict the Black man as wealthy to contrast the social hierarchies of the time. Maybe, he has included the Black man at the top to suggest equality among all men. Whatever the reason, the image challenges traditional attitudes towards race and equality. In the textbook, the image takes up a large part of the page, in a chapter discussing «art».¹²⁶ The caption that can be viewed next to the image, states:

John Singleton Copley was commissioned to depict the rescue of Watson, who had been attacked by a shark in the bay of Havana. Copley makes every effort to involve the viewer emotionally in the event. The shark is a true monster: the devil cannot be worse. The man with the hook is the saving hero and the boy in the water is helplessly tossed back and forth between boat and shark, between heaven and hell it seems.¹²⁷

Interestingly, the caption and additional text does not mention the presence of the Black man and the other (working class) white men. When searching for more information about the background of the image, we find that the painting, titled *Watson and the Shark* (1778) was very popular in England and the U.S. of the time. This was the moment that the British abolitionist movement started. The painting represents a historical event. Watson, then a 14-year old boy, lost his leg. Watson became the Lord Mayor of London and then commissioned this work.¹²⁸ It is stated that Watson wanted to use the work as a political statement, poking fun at the colonist's views on slavery. Generally, this painting is seen as an early example of imagery related to the positioning of Black people in the U.S.¹²⁹ Although the depiction provides another view on power relations than the other images to this point, it is noteworthy that the textbook lacks greatly, by mentioning the societal critique (in regard to race and slavery) of the painter.

¹²⁶ Ulrich and Wesseling, «Andere tijden», 209.

¹²⁷ Ulrich and Wesseling, «Andere tijden», 208.

¹²⁸ Albert Boime, «Blacks in Shark-Infested Waters: Visual Encodings of Racism in Copley and Homer», *Chicago Journals* 3, no. 1 (1989), 19-47.

¹²⁹ Boime, «Blacks in Shark-Infested Waters», 19-47.

A Depiction of a Dutch Black Man (2014)



In a family portrait, which is included in a textbook¹³⁰ published in 2014, Anton de Kom is photographed with his wife and four children. De Kom is the most prominent person in the image. His hair is neatly brushed. He is wearing a perfectly tailored suit. He looks directly at the camera, smiling modestly. Next to De Kom we see his white wife, Nel Borsboom, blending into the background. She is wearing a modest dress while holding a small toddler. In front of her two boys stand. De Kom's hands, holding his son's head, demonstrate the bond between the man and the boy. Viewers slightly look up at Anton de Kom, making him dominant and impressive. The image depicts Anton de Kom as a family man, not particularly as a resistance fighter or anti-colonialist, political activist, etc. This family portrait is found in a chapter about World War II. Underneath the small photograph, the accompanying caption reads:

¹³⁰ Tom van der Geugten *et al.*, *Geschiedeniswerkplaats 3 vwo*, (Groningen/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2014). (This textbook is used for year 3 basic training).

«Anton de Kom with his family (approx. 1933)».¹³¹ The paragraph is called «The story of...Anton de Kom»¹³² and discusses his life. The authors briefly mention his family, his role as an activist against colonialism, his time spent in Surinam, being banned from Surinam, his famous work «*We Slaves of Suriname*», and more. Importantly, the authors especially mention his work as an author for the resistance during World War II and his heartbreaking final year: captured by the Germans, his time in a concentration camp and his death two weeks before liberation. Very striking is that De Kom is mentioned as «one of the very few Black Dutch people in the Netherlands during the war».¹³³ In the Netherlands, Black people (and other persons of color) are often referred to as foreigners, Surinamese, African, Moroccan, anything but Dutch (even when they are in fact Dutch). Except when they have achieved something special. That is exactly what materializes in this fragment: De Kom is framed as «exceptional» and appealing to «whiteness». Which clearly shows in the choice of image as well, depicting his white wife and their children. Although the image is a positive depiction of De Kom and we can consider this mention a pivotal addition to Dutch history textbooks, we should take note of the fact that when a Black person is depicted as a role model, he or she will quickly be portrayed as Dutch.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Although there is not one unified image of race, we could argue that the images combined with the contexts in which they are presented, have some elements in common. At the risk of oversimplification, as we are merely discussing eight images, we would like to mention four noticeable preliminary conclusions in regard to constructions of race and ways of othering.

First, in a number of these depictions we see narratives about who is «uncivilized» and who is «civilized», who is «helped» and who is «helping», who are «humiliated victims» and who are «powerful». In these

¹³¹ Van der Geugten *et al.*, *Geschiedeniswerkplaats*, 71.

¹³² Van der Geugten *et al.*, *Geschiedeniswerkplaats*, 71.

¹³³ Van der Geugten *et al.*, *Geschiedeniswerkplaats*, 71.

images, we see that depictions of the Black experience portray a position of failure or defeat. Although all individuals are racialized in racialized societies, these examples from textbooks show that Black people are racialized downward, while whites have been racialized positively. These images are material evidence of the oppression of Black people and must be confronted directly by the textbook authors. This does not happen. Although attempts are made to include Black history, these depictions are biased practices with false narrative.

Second, although manifestations of racism have changed over the centuries, this is not always the case for stereotypes and caricatures in imagery. The audience is clearly confronted with stereotypes through accounts of hyper-sexuality, physicality, criminality, poverty, etc. These stereotypes are further exacerbated by intersections of oppression (e.g. Black female as hyper-sexual, Black child as victims of poverty, Black males as recalcitrant, Black male middle-class as role models, etc.). These images could indicate that Black males with middle-class appearance are represented in more «harmonious» ways, than women and children.

Third, in some images we see racial harmony and Black agency. Yet, we shouldn't be confused by «symbolic» inclusion¹³⁴, as racial harmony seems to be used as a political narrative of supposed racial equality and race is not considered important in this narrative. It displays ideas of color-blindness and meritocracy. Hence, even images with a focus on «sameness» or «normality», display racialization.

Fourth, these few images become reminders that whatever the geographic location or historical context, racialized images are quite similar. In all instances, important historical contexts are divorced from contemporary and persisting injustices. A notable difference between the images, however, is the way the Dutch are positioned in comparison to «other» geographical locations, especially the U.S. The Dutch construct themselves as «tolerant» versus the «ignorant» Americans. In other words, although coded and sub-textual, we see how nationality plays a pivotal role in the analysis of racialization.

¹³⁴ Bonilla-Silva and Ashe, «The End of Racism?», 57-83.

Thus, these exemplary depictions are imparted through two types of narrative structures: a) *racialization through otherness*, which we argue is an (ongoing) process of othering people through race, among others, by one-sided stereotypical identities and racial hierarchy, and b) *racialization through sameness* maintained through color-blind frames, racial narratives and the minimization of race-talk. Further analysis with large samples (which is part of this same research project) should indicate whether repetitive racialized images of Black people overshadow any fuller range of representation. Research with a large sample, will also examine whether texts and images from textbooks in 50 years' time, are reflective of decades of ideas that (perhaps) have not changed.

In this research, we hope to have illustrated the potential of CRM as a research method as well as a pedagogical tool to impact educational practice, as educators could improve their teaching by examining the curriculum and their pedagogy from a critical race perspective. How do we *transform* current depictions in textbooks? How do we *transform* our teaching and our research? Our task, as researchers and educators, is to bring to light current racialized discourses and critically assess what we are actually seeing in images and reading or hearing in text and talk.

As we have noted earlier, more work is necessary to contribute to a still growing scholarship of race and (history of) education in the Netherlands (and Europe). Further critical race research, can play a role in addressing the problem of racism in textbooks by placing greater emphasis on images, symbols, and on how these affect contemporary thought and imagination. In addition, we would like to explicitly mention the importance of a more obvious focus on (the construction of) whiteness in Dutch and European educational contexts. Lastly, we must consider how (covert) racialized depictions may influence students' racial identities, as it could have significant implications for future generations.¹³⁵ These findings are relevant for every nation in Europe, where overt racism intensifies by the day and structural forms of racism are becoming even more covert.

¹³⁵ Huber and Solórzano, «Visualizing Everyday Racism », 223-238.

Note on the author

MARIA LUCE SIJPENHOF holds a master's degree in Sociology and a master's degree in International and European law and State, and administrative law from Erasmus University Rotterdam. After working as a criminologist researcher, she is now pursuing an International doctorate in Education at the Universidad de Alcalá. Her research interests include sociology of education, history of education, critical race studies, and critical whiteness studies. Her (forthcoming) research addresses institutional racism in Dutch (historical) educational contexts, racialized discourses and depictions in textbooks, and racial identity formation in the context of education in the Netherlands. Sijpenhof is a co-founder of Counter/Narratives, a collaborative platform of diverse experts challenging narratives on colonialism, slavery, imperialism, and racism.

REFERENCES

- Acker, Joan. "Theorizing Gender, Race, and Class in Organizations". In *Handbook of Gender, Work, and Organization*, edited by Emma L. Jeane et al., 65-80. West Sussex: John Wiley and Sons, 2011.
- Araújo, Marta and Silvia Rodríguez Maeso. «History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation». *Ethnic and Racial Studies* 35, no. 7 (2012): 1266-1286.
- Araújo, Marta and Silvia Rodríguez Maeso. *Discussion Guide: 'After all, it was Europe that made the modern world': Eurocentrism in history and its textbooks*. Coimbra: CES, 2013.
- Bakker, Joep. «Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden». *Pedagogiek* 32, no. 2 (2012): 104-128.
- Baptist, Edward. *The half has never been told: Slavery and the making of American capitalism*. London: Hachette UK, 2016.
- Beauvoir, Simone De. *The Second Sex*. London: Vintage, 1997; first published in 1949.
- Boime, Albert. «Blacks in Shark-Infested Waters: Visual Encodings of Racism in Copley and Homer». *Chicago Journals* 3, no. 1 (1989): 19-47.
- Bonilla-Silva, Eduardo. «Rethinking Racism: Towards a Structural Interpretation». *American Sociological Review* 62, no. 3 (1997): 465-480.
- Bonilla-Silva, Eduardo. *White supremacy and racism in the post-civil rights era*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2001.

- Bonilla-Silva, Eduardo. «From bi-racial to tri-racial: Towards a new system of racial stratification in the USA». *Ethnic and racial studies* 27, no. 6 (2004): 931-950.
- Bonilla-Silva, Eduardo. «More than Prejudice: Restatement, Reflections, and New Directions in Critical Race Theory». *Sociology of Race and Ethnicity* 1, no. 1 (2015): 75-89.
- Brown, Keffrelyn and Anthony Brown. «Silenced memories: An examination of the sociocultural knowledge on race and racial violence in official school curriculum». *Equity & Excellence in Education* 43, no. 2 (2010): 139-154.
- Brown, Keffrelyn and Anthony Brown. «Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence toward African Americans». *Teachers College Record* 112, no. 1 (2010): 31-67.
- Chakravorty Spivak, Gayatri. «The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives». *History and Theory* 24, no. 3 (1985): 247-272.
- Chisholm, Linda. «Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks». In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, edited by Eckhardt Fuchs and Annekatrin Bock, 225-237. New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Crenshaw, Kimberlé. *Critical race theory: The key writings that formed the movement*. New York: The New Press, 1995.
- Dalhuisen, Leo et al. *Sprekend Verleden deel 3 boek 1*. The Hague: Nijgh & Van Ditmar Educatief, 1987.
- DeCuir, Jessica and Adrienne Dixon. «“So when it comes out, they aren’t that surprised that it is there”: Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education». *Educational researcher* 33, no. 5 (2004): 26-31.
- Delgado, Richard et al. *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press, 1995.
- Delgado, Richard and Jean Stefancic. *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: NYU Press, 2012.
- DiAngelo, Robin. «White fragility». *The International Journal of Critical Pedagogy* 3, no. 3 (2011): 54-70.
- Essed, Philomena. *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- Essed, Philomena and Isabel Hoving, eds. *Dutch racism*. Amsterdam: Rodopi, 2014.
- Essed, Philomena. «A Brief ABC on Black Europe». In *Invisible Visible Minority: Confronting Afrophobia and Advancing Equality for People of African Descent and Black Europeans in Europe*, 57-75. Brussels: ENAR, 2014.
- Forman, Tyrone. «Color-blind Racism and Racial Indifference: The Role of Racial Apathy in Facilitating Enduring Inequalities». In *The changing terrain of race and ethnicity*, edited by Maria Krysan and Amanda Lewis, 43-66. New York: Russell Sage, 2004.

- Gillborn, David. «Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform». *Journal of Education Policy* 20, no. 4 (2005): 485-505.
- Gillborn, David. «Critical Race Theory and Education: Racism and Anti-racism in Educational Theory and Praxis». *Discourse: studies in the cultural politics of education* 27, no. 1 (2006): 11-32.
- Hall, Stuart. «The West and the rest: Discourse and power». In *Formations of modernity*, edited by Stuart Hall and Bram Gieben, 275-331. Cambridge: Polity Press, 1992.
- Hildingson, Lars and Anne Schulp. *Levende geschiedenis 3*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995.
- Hira, Sandew. *20 Questions and Answers about Reparations for Colonialism*. The Hague: Amrit Publishers, 2014.
- Ideland, Malin and Claes Malmberg. «'Our common world' belongs to 'Us': constructions of otherness in education for sustainable development». *Critical studies in Education* 55, no. 3 (2014): 369-386.
- Kalle, E. L. C., et al. *Podium van het verleden 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1972.
- Ladson-Billings, Gloria J. «Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective». *Review of research in education* 24, no. 1 (1999): 211-247.
- Ladson-Billings, Gloria J., and William F. Tate. «Toward a critical race theory of education». In *Sociology of Education: Major Themes*, edited by Stephen Ball, 322-342. London: Psychology Press, 2000.
- Lewis, Amanda. *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2003.
- Lewis, Amanda. «"What group?" Studying whites and whiteness in the era of "color-blindness"». *Sociological theory* 22, no. 4 (2004): 623-646.
- Lewis, Amanda and John Diamond. *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools*. Oxford University Press, 2015.
- Madison, James. *A Lynching in the Heartland: Race and Memory in America*. New York: Macmillan, 2003.
- Marmer, Elina et al. «Racism and the image of Africa in German schools and textbooks». *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations* 10, no. 5 (2010): 1-12.
- Martinez, Aja Y. «Critical race theory: Its origins, history, and importance to the discourses and rhetorics of race». *Frame: Journal of Literary Studies* 27, no. 2 (2014): 9-27.
- Mills, Charles. *The Racial Contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997.
- Mok, Ineke. *'Juf was dat echt zo?' Lessen over slavernij in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, 2011.

- Montgomery, Ken. «Imagining the Antiracist State: Representations of Racism in Canadian History Textbooks». *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26, no. 4 (2005): 427-442.
- Nederveen Pieterse, Jan. *White on black: Images of Africa and blacks in western popular culture*. New Haven: Yale University Press, 1995.
- Omi, Michael and Howard Winant. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge, 1994.
- Qvortrup Jensen, Sune. «Othering, identity formation and agency». *Qualitative studies* 2, no. 2 (2011): 63-78.
- Pérez Huber, Lindsay and Daniel Solórzano. «Visualizing Everyday Racism: Critical Race Theory, Visual Microaggressions, and the Historical Image of Mexican Banditry». *Qualitative Inquiry* 21 no. 3 (2015): 223-238.
- Pettigrew, Thomas and Roel Meertens. «Subtle and blatant prejudice in Western Europe». *European journal of social psychology* 25, no. 1 (1995): 57-75.
- Picower, Bree. «The unexamined whiteness of teaching: How white teachers maintain and enact dominant racial ideologies». *Race Ethnicity and Education* 12, no. 2 (2009): 197-215.
- Pilgrim, David. *Watermelons, Nooses, and Straight Razors: Stories from the Jim Crow Museum*. Oakland, CA: PM Press, 2017.
- Popkewitz, Thomas. *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education and making society by making the child*. New York, NY: Routledge, 2008.
- Rodriguez, Lulu and Daniela Dimitrova. «The Levels of Visual Framing». *Journal of Visual Literacy* 30, no. 1 (2011): 48-65.
- Romanowski, Michael. «Problems of bias in history textbooks». *Social Education* 60, no. 3 (1996): 170-173.
- Rose, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage, 2016.
- Said, Edward. *Orientalism*. London: Penguin Books, 1995; first published in 1978.
- Schrijver, Frouke et al. *Feniks 2 vwo*. Baarn/Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff, 2009.
- Seibels, Cynthia. *The Sunny South, The Life and Art of William Aiken Walker*. Spartanburg: Saraland Press, 1995.
- Schwalbe, Michael et al. «Generic processes in the reproduction of inequality: An interactionist analysis». *Social Forces* 79, no. 2 (2000): 419-452.
- Siebers, Hans. «‘Race’ versus ‘ethnicity’? Critical race essentialism and the exclusion and oppression of migrants in the Netherlands». *Ethnic and Racial Studies* 40, no. 3 (2017): 369-387.
- Solórzano, Daniel. «Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education». *Teacher Education Quarterly*, (1997): 5-19.

- Solórzano, Daniel and Dolores Delgado Bernal. «Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context». *Urban education*, 36, no. 3 (2001): 308-342.
- Solórzano, Daniel and Tara Yosso. «Critical Race Methodology: Counter-story-telling as an Analytical Framework for Education Research». *Qualitative inquiry* 8, no. 1 (2002): 23-44.
- Small, Stephen and James Walvin. «African Resistance to Enslavement». In *Transatlantic Slavery: Against Human Dignity*, edited by Anthony Tibbles. Liverpool: Liverpool University Press, 1994.
- Stanfield II, John H. «Epistemological Reconsiderations and New Considerations: Or What Have I Been Learning since 1993». In *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods*, edited by John H. Stanfield II., 11-26. New York: Routledge, 2011.
- Stedman, John. *Narrative of Five Years Expedition Against the Revolted Negroes of Surinam: Transcribed for the First Time from the Original 1790 Manuscript*. New York: Open Road Media, 2016.
- Stoll, Laurie Cooper. *Race and gender in the classroom: Teachers, privilege, and enduring social inequalities*. Lanham, MD: Lexington Books, 2013.
- Taylor, Edward. «A Critical Race Analysis of the Achievement Gap in the United States: Politics, Reality, and Hope». *Leadership and Policy in Schools* 5, no. 1 (2006): 71-87.
- Taylor, Edward, David Gillborn, and Gloria Ladson-Billings. *Foundations of critical race theory in education*. New York: Routledge, 2016.
- Ulrich, Hans and Henk L. Wesseling. *Andere tijden 2*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1990.
- Van den Bergh, Linda, et al. «The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap». *American Educational Research Journal* 47, no. 2 (2010): 497-527.
- Van der Geugten, Tom, et al. *Geschiedeniswerkplaats 3 vwo*. Groningen/Houten, Noordhoff Uitgevers, 2014.
- Van Dijk, Teun. «Discourse Analysis of Racism». In *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods*, edited by John H. Stanfield II, 43-66. New York: Routledge, 2011.
- Van Dijk, Teun. *Racism and the Press*. New York: Routledge, 2015.
- Van Haperen, Maria, et al. *Sfinx 3*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff, 2005.
- Verkuyten, Maykel and Jochem Thijs. «Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school». *Ethnic and Racial Studies* 25, no. 2 (2002): 310-331.
- Weiner, Melissa. «Towards a critical global race theory». *Sociology Compass* 6, no. 4 (2012): 332-350.

- Weiner, Melissa. «Whitening a diverse Dutch classroom: white cultural discourses in an Amsterdam primary school». *Ethnic and Racial Studies* 38, no. 2 (2015): 359-376.
- Weiner, Melissa. «The Dutchman's Burden: Enslavement, Africa and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks». *Sociologias* 17, no. 40 (2015): 212-254.
- Weiner, Melissa. «(E)Racing Slavery: Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks». *Du Bois Review* 11, no. 2 (2014): 329-351.
- Weiner, Melissa. «Colonized Curriculum Racializing Discourses of Africa and Africans in Dutch Primary School History Textbooks». *Sociology of Race and Ethnicity* 2, no. 4 (2016): 450-465.
- Weiner, Melissa. «Curricular Alienation: Multiculturalism, Tolerance, and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks». *Humanity and Society* 42, no. 2 (2017): 147-170.
- Weiner, Melissa and Antonio Carmona Báez, eds. *Smash the Pillars: Decoloniality and the Imaginary of Color in the Dutch Kingdom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2018.
- Weisbord, Robert. *Racism and the Olympics*. London: Routledge, 2017.
- West, Cornel. «The New Cultural Politics of Difference». In *Race, identity, and representation in education*, edited by Cameron McCarthy *et al.*, 93-109. New York: Routledge, 2013.

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE ESCOLAS DIFERENTES: PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS (O EXEMPLO DO PROJETO «INOVAR»)^α

A historical glance at different schools: theoretical and methodological perspectives (the example of the «INOVAR» project)

Una mirada histórica sobre escuelas diferentes: perspectivas teóricas y metodológicas (el ejemplo del Proyecto «INOVAR»)

Joaquim Pintassilgo^β e Alda Namora de Andrade^γ

Fecha de recepción: 18/05/2018 • Fecha de aceptación: 21/06/2018

Resumo. Pretende-se, com o presente artigo, apresentar um conjunto de reflexões teóricas e metodológicas suscitadas pelo desenvolvimento do projeto INOVAR — *Rotei ros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*, iniciado em maio de 2016 e cuja conclusão está prevista para abril de 2019. O projeto INOVAR é um projeto de Investigação e Desenvolvimento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal. Tem por finalidades mapear um conjunto amplo de escolas e experiências inovadoras, diferentes ou alternativas que se desenvolveram em Portugal ao longo do século XX, em particular na sua segunda metade, produzir narrativas históricas de caráter monográfico sobre cada uma dessas escolas e experiências e caracterizar os modelos pedagógicos que as inspiraram e os projetos educativos que sustentaram a sua atividade. Procuraremos, no que a este artigo se refere, apresentar alguns aspetos da problemática teórica em que se fundamenta

^α Artigo publicado no âmbito do projeto INOVAR - Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ref. PTDC/MHC-CED/0893/2014.

^β Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. japintassilgo@ie.ulisboa.pt  <https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>

^γ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. acandrade@ie.ulisboa.pt

o projeto INOVAR e analisar alguns dos principais conceitos a que recorreremos. Para exemplos mais concretos, teremos em conta uma das linhas de pesquisa do projeto, a dedicada à escola A Torre, criada em 1970 e ainda hoje em funcionamento.

Palavras-chave: Inovação; Escolas diferentes; Modelo pedagógico.

Resumen. *Este artículo tiene como finalidad la presentación de un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas planteadas por el desarrollo del proyecto INOVAR - Rutas de la innovación pedagógica: Escuelas y experiencias de referencia en Portugal en el siglo XX. Este proyecto se inició en mayo de 2016 y su conclusión está prevista para abril de 2019. Se trata de un proyecto de investigación y desarrollo financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal. Sus propósitos son: hacer el inventario de un conjunto amplio de escuelas y experiencias innovadoras, diferentes o alternativas que se desarrollaron en Portugal durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad; producir narrativas históricas de carácter monográfico sobre cada una de estas escuelas y experiencias; y caracterizar los modelos pedagógicos que las inspiraron y los proyectos educativos que sostuvieron su actividad. En lo que a este artículo se refiere, presentaremos algunos aspectos de la problemática teórica en que se fundamenta el proyecto INOVAR y analizaremos algunos de los principales conceptos a los que recurrimos. Para ejemplos más concretos, recurriremos a una de las líneas de investigación del proyecto, la dedicada a la escuela A Torre, creada en 1970 y aún hoy en funcionamiento.*

Palabras clave: Innovación; Escuelas diferentes; Modelo pedagógico.

Abstract. *The aim of this article is to present a set of theoretical and methodological reflections raised by the development of the project INOVAR — «Itineraries of pedagogical innovation: reference schools and experiences in Portugal in the twentieth century», which started in May 2016 and whose completion is scheduled for April 2019. This is a Research and Development project funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology. Its purpose is to map a wide set of innovative, different or alternative schools and experiences that were developed in Portugal in the twentieth century, in particular in its second half; to produce monographic historical narratives on each of the schools and experiences; and to describe the pedagogical models they were inspired by, as well as the pedagogical projects that underpinned their activity. We hope to present in this article some aspects of the theoretical framework of INOVAR, as well as to analyse some of its key concepts. With the aim of drawing on concrete examples, we focus on one of the project's research topics — that which addresses A Torre, a school created in 1970 and still in operation today.*

Keywords: Innovation; Different schools; Pedagogical model.

O PROJETO INOVAR: UMA ABORDAGEM QUE COLOCA EM DIÁLOGO O PASSADO E O PRESENTE

O projeto INOVAR toma como ponto de partida uma perspetiva histórica sobre as escolas e experiências em estudo. Um dos objetivos principais do projeto é construir uma narrativa histórica sobre essas escolas e experiências, na maior parte dos casos ainda pouco estudadas sob este ponto de vista. De qualquer maneira, optámos por não estabelecer uma delimitação temporal final precisa, possibilitando que os objetos de estudo circunscritos fossem acompanhados até à atualidade. Sentimo-nos, neste particular, herdeiros da historiografia inspirada pelos *Annales* e, em especial, da preocupação, aí claramente assumida, de que o estudo da história tenha como ponto de partida problemas e preocupações do presente. Foi esse empenhamento no presente que nos conduziu ao questionamento do passado ou, dito de outra forma, foi a atenção que temos dado ao conjunto vasto e multifacetado de experiências de inovação pedagógica que percorrem o campo educativo da atualidade, em Portugal como em outros países, que nos motivou a estudar mais profundamente o percurso temporal dessas e de outras experiências.

Iniciámos essa caminhada, cientes de que muitas das propostas atuais não são novidades absolutas, enraizando-se, antes, num conjunto de tradições pedagógicas que se entrelaçam com o esforço, presente e pretérito, de pensar a inovação educativa. É assim fundamental estar atento à forma complexa como as diversas temporalidades se interpenetram, procurando evitar qualquer interpretação linear da trajetória histórica dos objetos estudados que, além do mais, conhecem períodos de existência muito diversos. Estamos, em alguns casos, a tratar de experiências que se iniciaram nos anos finais do século XIX ou nas primeiras décadas do século XX, por vezes já encerradas (como no caso da Escola Oficina Nº 1) ainda que algumas persistam (como A Voz do Operário e os Jardins-Escola João de Deus) e que se inserem, em boa medida, no âmbito da Educação Nova. Em muitos casos são experiências que se iniciaram entre meados do século XX e os anos 70 ou 80 do século XX e que em geral continuam em funcionamento mantendo, na maior parte das situações, o projeto original mesmo que atualizado. Entre os muitos exemplos que poderíamos indicar, ligados à investigação que está a ser feita pelo núcleo de Lisboa do projeto, refiram-se o Centro Ellen Keller,

o Jardim Infantil Pestalozzi, o Externato Fernão Mendes Pinto, a Cooperativa A Torre ou o Jardim de Infância São Jorge.

Estamos, cremos poder afirmá-lo, no terreno relativamente movediço daquilo que tem sido mais amplamente designado, entre outras expressões, como uma «história do tempo presente» ou uma «história vivida».¹ Para além da temporalidade fluída e pluridimensional com que lidamos, e a que nos acabámos de referir, estamos a observar objetos que, na maior parte dos casos, nos são contemporâneos, havendo um claro interesse social associado a esta pesquisa. Esta abordagem, que coloca em relação íntima o passado e o presente, implica, naturalmente, um diálogo inter/transdisciplinar (em particular entre a História e a Antropologia) e opções metodológicas que combinem o estilo de pesquisa mais típico da historiografia, e a convocação da multiplicidade de fontes daí decorrentes, com opções de inspiração etnográfica, muito assentes no recurso amplo a entrevistas mas não recusando, inclusive, a observação, até porque muitas das práticas do presente são testemunhas fidedignas da sua própria trajetória histórica. Embora saibamos que o arquivo é sempre uma construção do historiador, neste caso concreto essa afirmação ainda está mais presente, até pelo facto de parte das instituições estudadas não possuírem arquivos históricos no sentido habitual do termo.

DO OLHAR INSTITUCIONAL A UMA MICRO-HISTÓRIA

Uma vez que nos propomos estudar um conjunto de instituições educativas, importa clarificar o sentido que atribuímos a esta noção e sublinhar a importância de um olhar que recorta essa realidade como objeto de estudo privilegiado. Recorramos a Justino Magalhães para iniciar esse exercício de reflexão:

Uma historiografia focalizada na instituição, enquanto totalidade em devir, seu passado, presente complexo e probabilístico, futuro projetado, é um contributo fundamental para a autonomização da instituição educativa e para a definição de territórios

¹ Agnès Chauveau e Philippe Tétart (orgs.), *Questions à l'histoire des temps présents* (Paris: Editions Complexe, 1992).

Julio Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Madrid: Alianza, 2004).

educacionais. As estratégias de inovação educacional, mais consequentes (posto que baseadas nas culturas e ecologias locais, permitindo uma relação pedagógica significativa porque valoriza os repertórios cognitivos e as expectativas dos alunos e das comunidades envolventes), fundam-se numa abordagem institucional como a que se apresenta.²

Destaquemos, em primeiro lugar, a ideia de que a instituição é uma «totalidade em devir». É uma totalidade no sentido de que concentra em si, numa escala menor, qual «facto social total», um conjunto amplo de dimensões da vida social mais geral. Esse olhar, tendencialmente estrutural, é compensado pela outra ideia a ele associada, a de que se trata de uma totalidade dinâmica, em «devir» permanente. São essas duas lógicas, a estrutural e a histórica, que pretendemos captar em simultâneo através desta pesquisa. Como já foi notado, este projeto assenta, igualmente, do ponto de vista temporal, num diálogo entre três dimensões da educação: um passado que se busca sistematizar, um presente que se procura observar criticamente e um futuro que se pretende vislumbrar. Finalmente, destaque-se a relação estabelecida pelo autor entre essa vivência institucional plena por parte das instituições e o desenvolvimento de «estratégias de inovação educacional» que sejam «consequentes», algo que os casos estudados por nós mostram de forma clara, o que nos remete para a importância dos elementos de cultura e de identidade que impregnam a vida das instituições e que aqui também nos interessam. Além disso, apesar de estarmos situados no âmbito do que tem sido designado por «meso-abordagem», conceito este que enfatiza a autonomia relativa de cada uma das escolas, não podemos esquecer tanto as circunstâncias situadas num nível mais «macro» —por exemplo, as políticas educativas ou a circulação de ideias pedagógicas— como as práticas educativas ao nível «micro» que implicam a valorização das pessoas concretas (fundadores, professores, alunos, funcionários, pais) e das suas ações no quadro institucional. O estudo das instituições implica —regressando à proposta de Justino Magalhães— uma valorização simultânea da pesquisa arquivística e do recurso às memórias e às materialidades, no âmbito, que já ficou aqui expresso, de «uma abertura

² Justino Magalhães, *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas* (São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004), 165.

interdisciplinar no quadro metodológico», para usar uma expressão do autor quando nos afirma o seguinte:

Uma história das instituições e das práticas educativas com essa especificidade envolve: uma abertura interdisciplinar no quadro metodológico; uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos e museológicos das instituições educativas; uma organização das memórias e representações.³

O olhar institucional subjacente à pesquisa sobre cerca de duas dezenas de escolas e experiências, que tem vindo a ser desenvolvido pelo projeto INOVAR, conduzirá à elaboração de um conjunto amplo de monografias institucionais, ainda que numa perspetiva diferente das monografias tradicionais, naquilo que pode ser visto, do ponto de vista das ciências sociais como uma pluralidade de estudos de caso ou, num outro sentido, como um agregado de «micro-histórias». Num texto de síntese sobre essa abordagem historiográfica, Giovanni Levi realça as seguintes características:

Estas, então, são as questões e posições comuns que caracterizam a micro-história: a redução da escala, o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como um paradigma científico, o papel do particular (não, entretanto, em oposição ao social), a atenção à capacidade recetiva e à narrativa, uma definição específica do contexto e a rejeição do relativismo.⁴

Destaquemos algumas das ideias que nos parecem mais relevantes. Uma delas refere-se ao facto de a micro-história operar uma redução de escala que a conduz a tomar o particular, o específico, o individual como ponto de partida de uma pesquisa. A preocupação não é chegar a generalizações a partir de casos julgados típicos, mas antes sublinhar a sua especificidade e a sua irredutibilidade a um quadro geral, isto sem que se recuse a necessidade de contextualizar esses casos ou de retirar, a partir deles, ilações de natureza mais geral. Uma outra ideia importante é a que se refere ao papel do chamado «paradigma indiciário», na aceção que lhe

³ Magalhães, *Tecendo Nexos*, 141.

⁴ Giovanni Levi, «Sobre a micro-história», em *A escrita da História: Novas perspectivas*, org. Peter Burke (São Paulo: Editora UNESP, 1992), 159.

é dada por Carlo Ginzburg nesse género de pesquisa.⁵ O olhar micro implica e potencia uma atenção muito particular aos indícios, sinais ou sintomas que nos desafiam a que penetremos de forma mais profunda no objeto de estudo. Recorte micro e estudo em profundidade são, de resto, duas características inseparáveis neste tipo de abordagens. Sublinhemos, finalmente, a consideração da capacidade de apropriações criativas e originais por parte dos atores, que lhe está subjacente, bem como a valorização da narrativa. A pesquisa em desenvolvimento no âmbito do projeto INOVAR procura ter em conta estes contributos da micro-história, sem esquecer a proposta de Jacques Revel para que possamos promover o diálogo entre escalas diferentes —os «jogos de escalas» que deram título à obra— ao olharmos para um determinado objeto de estudo de uma forma mais complexa e pluridimensional.⁶

DOS MODELOS PEDAGÓGICOS AOS PROJETOS EDUCATIVOS

Se, por um lado, pretendemos contar a história destas instituições, no que se refere à vertente mais diacrónica da nossa pesquisa, por outro, pretendemos, num registo mais sincrónico, analisar os modelos pedagógicos que as inspiram e que surgem corporizados, de alguma forma, nos seus projetos educativos. A conceção de modelo pedagógico que adotamos corresponde à que está presente na citação de Júlia Oliveira-Formosinho a seguir apresentada:

O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos; no âmbito mais específico do modelo curricular elaboram-se orientações,

⁵ Carlo Ginzburg, *A micro-história e outros ensaios* (Lisboa: Difel, 1991).

⁶ Jacques Revel, *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise* (Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996).

umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.⁷

Destaque-se, em particular, a relação que a autora estabelece entre «as grandes finalidades educacionais» (e «objetivos» daí decorrentes) e «um quadro de valores», num primeiro nível (mais filosófico), «uma teoria de ensino-aprendizagem» (incluindo a «avaliação»), num segundo nível, e uma «prática educacional» (assente num conjunto de «orientações»), articulação esta que procuraremos ter em conta na caracterização dos modelos pedagógicos a analisar. A noção de «modelo pedagógico» é, por exemplo, fundamental para caracterizar experiências como as influenciadas pelo Movimento da Escola Moderna (com inspiração inicial em Freinet), que inclusive usam a expressão, mas também o é para analisar experiências marcadas por um certo hibridismo as quais combinam elementos de origens teóricas diversas na tentativa de construir um projeto educativo coerente. Este último conceito, situável a um nível diferente e mais localizado no que se refere a cada uma das instituições concretas, assume também alguma importância no âmbito da nossa pesquisa. A esse propósito, concordamos com João Barroso quando, ao sublinhar a importância dos projetos educativos, afirma:

Torna-se necessário reforçar a dimensão institucional de cada escola, através da definição de um projeto comum que funcione como quadro de ação para os indivíduos na organização. É o «projeto», como espaço formal e estruturado de tradução, composição e recomposição de regras, que pode constituir o ponto de partida para a alteração da «ordem escolar» (cujo sentido e conteúdo se mantiveram durante este século).⁸

Ora, as escolas e experiências estudadas, todas elas procurando apresentar-se, de alguma maneira, como «diferentes» ou «alternativas» em relação à «forma escolar», questões que desenvolveremos adiante, possuem, na maior parte dos casos, projetos educativos claros e coerentes

⁷ Júlia Oliveira-Formosinho, «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma *práxis* de participação», em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, eds. Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino, e Sérgio Niza (Porto: Porto Editora, 2007), 34.

⁸ João Barroso, «O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito», em *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, eds. Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso (Porto: Edições ASA, 2001), 89-90.

que importa caracterizar. Assim sendo, enquanto a noção de «modelo pedagógico» nos surge como mais ampla e transversal, podendo várias experiências comungar do mesmo «modelo», a noção de projeto educativo aparece agregada a cada uma das experiências concretas.

Procuraremos ilustrar algumas das ideias e reflexões a desenvolver ao longo deste texto com exemplos retirados de uma das linhas de pesquisa a que nos temos dedicado e que tem como objeto A Torre, inicialmente apresentada como um Externato, sendo hoje uma Cooperativa. Fundada em 1970 por Ana Maria Vieira de Almeida, A Torre mantém-se em funcionamento num momento em que perfaz quase meio século de história. O contexto da sua criação é inseparável da fase final do Estado Novo, derrubado quatro anos após pela revolução do 25 de Abril de 1974, e da busca de alternativas pedagógicas entre pessoas e setores posicionados na oposição política ao regime autoritário. A afirmação do seu projeto no contexto democrático subsequente à revolução é um bom exemplo da vitalidade desta procura incessante de alternativas a uma organização pedagógica da escola de massas entendida então como «tradicional», para além de dar conta da forma complexa como estas experiências singulares se apropriaram de modelos pedagógicos em circulação internacional para construir os seus projetos educativos específicos.⁹

FORMA ESCOLAR E RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Como em qualquer investigação, sentimos necessidade de construir uma problemática teórica, assente num conjunto de conceitos nucleares. Tomámos, como ponto de partida, o conceito de forma escolar proposto por Guy Vincent e colaboradores. Para estes autores a forma escolar surge como uma espécie de modelo teórico ou paradigma através do qual são sistematizadas e enfatizadas algumas das principais características da escola moderna, tal como foi esboçada entre os séculos XVI e XVIII, em particular no seio de algumas comunidades religiosas, tendo conhecido a sua generalização, entre os séculos XIX e XX, em especial nas sociedades ocidentais. Entre essas características podemos indicar a

⁹ Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrade, «O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre» *Foro de Educación* 16, no. 25 (2018): 9-26.

construção de um universo próprio e separado para a infância e para a juventude, uma organização racional e homogênea do tempo escolar, a delimitação de um espaço fechado e quadriculado para as atividades educativas, um conjunto seccionado de saberes a transmitir, uma sequência ritualizada de atividades de ensino e aprendizagem envolvendo tanto alunos como professores ou um corpo de regras definindo os comportamentos esperados da parte dos diversos atores e circunscrevendo os lugares de poder. Acima de tudo, a forma escolar surgia como «un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation»,¹⁰ o qual possibilitava a construção de uma identidade moderna, centrada na figura do cidadão e no ideal aglutinador do Estado-Nação. Isso explica a formulação mais completa do conceito por via da expressão «forme scolaire de relations sociales». ¹¹ As necessidades de integração social colocadas pelas sociedades modernas suscitam, nessa conformidade, a construção de um novo tipo de organização escolar, a qual passa a assumir um papel central na socialização massiva dos indivíduos e dos grupos.

O conceito de forma escolar, tal como nos é proposto, representa, não o podemos esquecer, uma construção teórica e estrutural. As escolas reais nunca atingiram a perfeição desse modelo; sempre combinaram dimensões que nos remetem para realidades bem mais híbridas e complexas. Mesmo possuindo essa consciência, importa reconhecer a importância que um conceito como este tem para uma compreensão mais profunda do que é a escola e de qual o seu papel social. A forma escolar não é uma caricatura; ela é, antes, uma versão esquemática, purificada ou sublimada da escola nas suas diversas dimensões e sedimentos, até os mais profundos, aqueles que não são imediatamente visíveis ao nosso olhar.

É importante, a esse propósito, sublinhar que, na ótica dos seus próprios criadores, a teoria da forma escolar não nos remete para uma estrutura imutável, entendida como intemporal. Ela deve ser encarada como suficientemente flexível para nos permitir, nas suas próprias palavras, «penser le changement»,¹² mudanças essas que podem atingir uma

¹⁰ Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dir. Guy Vincent (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), 39.

¹¹ Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 36-39.

¹² Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 13.

ou várias das suas componentes sem pôr em causa, pelo menos até um certo nível, a coerência do conjunto. Além disso, e esse é um aspeto de importância acrescida no que aqui nos importa, o conceito de forma escolar não exclui a possibilidade de ser entendido dentro de uma pluralidade relativa; ou seja, a teoria não exclui a possibilidade de pensarmos em «variantes de la forme scolaire».¹³ Essa abertura foi aproveitada por Pascal Paulus numa densa tese de doutoramento sobre uma das experiências diferentes desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas do século XX —no caso, uma das escolas d'A Voz do Operário—, para traçar um cenário em que coexistiriam várias «formas escolares de relações sociais», sendo a subjacente a essa escola uma «forma escolar singular», que dava expressão a um quadro distinto de relações dos atores para com o poder e para com o saber, para além de uma organização pedagógica própria. É esse pressuposto que permite ao autor afirmar, ao delimitar o seu objeto de estudo, o seguinte:

O meu objeto de estudo é a forma escolar de relações sociais de uma instituição que anuncia ter uma outra forma de fazer escola. A hipótese é que a forma escolar existe em múltiplas variantes, sustentáveis por si, na sociedade escolarizada, onde essas variantes coexistem e esta é uma delas [...]. Proponho um estudo de caso em profundidade daquilo que, no contexto português, se apresenta como forma escolar singular, e que tem a escola da Voz do Operário da Ajuda como realidade empírica.¹⁴

Esta conceção, que tem muito de original, embora sustentada na própria teoria da forma escolar, liberta-nos para imaginar a possibilidade de existir uma forma escolar —ou mesmo formas escolares— diferentes em relação à forma escolar convencional, aquela em que sempre pensamos quando falamos de escola. Esta ideia é absolutamente decisiva para o nosso projeto já que nos encaminha para o objetivo de esboçar, a partir de um conjunto amplo de casos estudados, os traços de um paradigma alternativo, ele próprio plural, de organização escolar. Pretendemos conhecer aquilo que é específico de cada um desses casos ou exemplos; mas

¹³ Guy Vincent, «Forme scolaire et modèle republicain», em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dir. Guy Vincent (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), 209.

¹⁴ Pascal Paulus, «Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda» (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), 133-134.

também nos importa verificar o que os une, ou seja, o que é indissociável de uma outra maneira de pensar a escola e a escolarização.

Não podemos igualmente esquecer, na busca de uma fundamentação teórica pertinente, outros conceitos que têm marcado presença no debate histórico-educativo, e que conhecem uma grande proximidade em relação ao já aqui trabalhado. Importa referir, em primeiro lugar, o conceito de gramática da escola, tradução possível para a expressão «grammar of schooling» proposta pelos historiadores americanos David Tyack e Larry Cuban.¹⁵ Trata-se de uma estrutura formal que, no essencial, coincide com a já apresentada. Essa gramática consubstanciaria um conjunto de hipotéticas regularidades organizacionais de que são exemplo a segmentação do tempo e do espaço, a graduação dos estudantes, a fragmentação do currículo em saberes insulados ou uma organização pedagógica centrada na classe e no protagonismo do professor. Ainda que as dimensões exemplificadas possam ter alguma especificidade, fica claro que estamos a lidar com um paradigma semelhante. Idêntica é, da mesma forma, a necessidade de o relativizar, de não o interpretar como uma estrutura absolutamente sólida e imutável, mesmo quando a principal preocupação dos autores é explicar a resistência, tanto do sistema como dos atores (em particular, os professores), às várias tentativas de reforma. Daí a pergunta:

Why has the «grammar of schooling» [...] persisted, while challenges to it have mostly been evanescent? Why have outsiders' attempts to reinvent schooling — break the mold strategies — generally been short leaved shooting stars? [...]

People usually ask: how do reforms change schools? Here we examine the reverse: how schools change reforms. Some innovations seem die on contact with the institutional reality of the school.¹⁶

No entanto, a radicalidade desta inversão de questionamento não nos conduz, nem conduzem os autores, ao contrário do que possa parecer, à negação da temporalidade ou historicidade desta hipotética gramática,

¹⁵ David Tyack e Larry Cuban, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* (Cambridge: Harvard University Press, 1998).

¹⁶ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 5 e 60.

mesmo quando as continuidades, ao nível das regras, das práticas ou das estruturas, surgem claramente enfatizadas. Como os próprios autores admitem: «The grammar of schooling is a product of history, not some primordial creation».¹⁷ Mas as mudanças, tal como são admitidas, não correspondem ao voluntarismo reformista do Estado ou de qualquer outra entidade nem assumem a forma de uma revolução: «We suggest that actual changes in schools will be more gradual and piecemeal than the usual either-or-rhetoric of innovation might indicate».¹⁸ Voltaremos a esta questão quando abordarmos o tema da inovação e sua relação com a tradição.

Um outro conceito que apresenta notória familiaridade com os anteriormente apresentados é o conceito de modelo escolar, por exemplo tal como é trabalhado pelo investigador português João Barroso. A maior originalidade tem que ver, na nossa opinião, com a ênfase colocada em algumas das dimensões dessa construção teórica (e na articulação entre elas), a saber a graduação escolar, a consideração da classe como núcleo essencial da organização pedagógica e um ensino magistral que dá corpo a uma pedagogia coletiva, aquilo que o autor designa de forma peculiar e expressiva como sendo o «ensinar a muitos como se fossem um».¹⁹ Nesta interpretação, «a classe torna-se, assim, o módulo de base de todos os arranjos organizacionais —espaciais, temporais, pedagógicos, etc.— que modelam a estrutura escolar».²⁰ Como no que se refere às suas congéneres forma e gramática, o dinamismo deste modelo escolar é reconhecido pelo autor e isso tem fortes implicações no entendimento que podemos dar às inovações educativas na sua relação com o paradigma multiforme já enunciado.

INOVAÇÃO E QUESTIONAMENTO DA FORMA ESCOLAR

Passemos então ao mais nuclear e decisivo dos conceitos que necessitamos de manusear para construir a nossa problemática e podermos aprofundar a reflexão aqui promovida sobre as experiências escolares

¹⁷ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 86.

¹⁸ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 109.

¹⁹ João Barroso, *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1936-1960)* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995), 115-117.

²⁰ Barroso, *Os liceus: Organização*, 209.

diferentes ou alternativas. Estamos a falar do conceito de inovação. Trata-se de uma noção complexa, problemática, polissémica, difícil de delimitar e que tem sido, muitas vezes, usada como uma espécie de *slogan*. Importa, por isso, clarificar a interpretação que dela fazemos neste âmbito. Embora saibamos que as definições são sempre redutoras, em particular no caso deste tipo de conceitos, nunca conseguindo incorporar numa formulação necessariamente sintética a diversidade de sentidos que lhe podem ser atribuídos, vamos iniciar esta análise apresentando uma definição possível, tal como nos é proposta por Françoise Cros, uma das mais reconhecidas especialistas no tema:

En conclusion, l'innovation scolaire comporte du nouveau tout à fait relatif (parfois une recombinaison de choses anciennes); elle est un changement intentionnel, volontaire et délibéré; son déroulement relève d'un processus et elle poursuit des valeurs hautement défendues en décalage par rapport à celles existantes.²¹

O que podemos destacar nesta proposta? Uma primeira ideia é a de que o novo, que a inovação pretende introduzir nas práticas escolares, pode não ser em absoluto novo, possuindo antes, muitas vezes, uma novidade relativa, resultante da recombinação de elementos mais antigos. Esta ideia é absolutamente fundamental e a ela voltaremos quando abordarmos, por exemplo, as heranças da Educação Nova e da pedagogia Freinet. Uma segunda característica da inovação que importa sublinhar, continuando a seguir Françoise Cros, é a de que esta substancia uma mudança intencional, voluntária e deliberada, ou seja, ela é projetada como parte da agenda de atores ou de grupos e possui finalidades que têm em vista a produção de mudanças pedagógicas (mas que não se reduzem a elas). Essas mudanças são, além disso, inspiradas em valores e surgem associadas, porventura, a projetos cívicos e sociais que se apresentam como alternativos. Daí que as inovações tenham uma íntima relação com o poder e com o saber. Terceira ideia a destacar, a inovação é um processo, não uma alteração pontual, o que torna fundamental captá-la na sua historicidade como aqui pretendemos fazer.

²¹ Françoise Cros, *L'innovation scolaire* (Paris: INRP, 2001), 29.

Podemos acrescentar, recorrendo a mais alguns contributos, outras dimensões da inovação. Uma ideia central, e que decorre da formulação de Françoise Cros, quando ela chama a atenção para o carácter relativo das inovações, é a seguinte: nenhuma inovação o é fora de um contexto ou de uma dada temporalidade.²² Isso mesmo é afirmado por outro dos autores que se tem dedicado ao tema: «as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto».²³ Essa ideia é decisiva tanto no que se refere a uma análise histórica como no que diz respeito à atualidade e tem implicações importantes, em particular um claro questionamento de metáforas simplistas e redutoras como a de «transferência» ou a de «transmissão». O mesmo se poderá dizer relativamente a outra noção problemática, a de «boas práticas», para que nos remete o seguinte texto da autoria de Rui Canário:

Esse processo [de produção de «boas práticas»] é um processo incessante, uma vez que não há nenhuma garantia à partida de que uma experiência seja uma «boa prática» e, muito menos, que o será para todo o sempre. O trabalho do educador inovador é um trabalho decisivo, que está condenado a recomençar constantemente, à maneira do herói mitológico Sísifo.²⁴

Ou seja, não há práticas que sejam boas em absoluto, sem articulação com a história ou com a cultura. Uma prática ou experiência que mostrou ter sucesso num determinado tempo ou lugar não pode ser transposta tal e qual para outro tempo ou lugar. As práticas ou experiências inovadoras devem, antes, inspirar-nos, servir-nos de exemplo, de modo a que nos apropriemos criativamente delas, as interpretemos, as possamos traduzir, e não transferir, para os nossos contextos. Como notam os autores, o processo de escolher as práticas mais adequadas a cada momento, a cada grupo de alunos, de refletir sobre elas na tentativa de inovar, é um processo incessante e que implica um trabalho empírico permanente da parte dos professores, um verdadeiro trabalho de bricolagem, situável entre a obra do artesão e a do artista.

²² Cros, *L'innovation scolaire*.

²³ Philippe Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação* (Porto: Edições ASA, 2002), 90.

²⁴ Rui Canário, «Inovação Educativa e práticas profissionais reflexivas», em *Educação, inovação e local*, orgzs. Rui Canário e Irene Santos (Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002), 22.

O já referido Rui Canário, numa outra obra, chama a atenção para uma característica distinta das inovações se comparadas com as reformas. Estas seriam impostas de cima para baixo, numa lógica de *top-down*, geralmente sob o influxo dos poderes públicos que pretenderiam conduzir, num impulso voluntarista, à generalização de um determinado processo de mudança ou de transformação do sistema educativo ou do trabalho escolar, processo esse decidido *a priori* e centralmente para ser aplicado pelos atores locais. Em contraponto, a inovação é entendida por este autor como «um processo singular», que tem lugar num «contexto organizacional específico», designando, assim, «processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança instituinte», o que significa que há «uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam» as tais práticas ou experiências inovadoras.²⁵

Esta conceção valoriza não só os contextos locais (ou seja, as escolas concretas) mas também os atores que neles estão inseridos como protagonistas centrais do processo de implementação de inovações no terreno educativo. Essas inovações, para além de diversificadas, tendem a ser parcelares ou setoriais (afastando-se assim da ideia de reforma global do sistema), podendo atingir à vez dimensões diversas da vida escolar, designadamente no currículo, nas práticas pedagógicas, nas estratégias de aprendizagem, nos recursos educativos, nas formas de gestão, na interação com o meio social, etc. David Tyack e Larry Cuban referem-se, de forma particularmente interessante, às tentativas históricas para inovar em algumas dessas dimensões da vida escolar, ainda que enfatizem as resistências à mudança:

Over the years, innovators have often tried: To create ungraded, not graded, schools; To use time, space, and numbers of students as flexible resources and to diversify uniform class periods, same-sized rooms, and standard class sizes; To merge specialized subjects [...]; And to encourage teachers to work in teams [...]. But this did not happen. The standard grammar of schooling has proven remarkably durable.²⁶

²⁵ Rui Canário, *O que é a escola? Um «olhar» sociológico* (Porto: Porto Editora, 2005), 92-97.

²⁶ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 86-87.

What does the historical experience suggest about attempts today to refashion the grammar of schooling? [...] We suggest that actual changes in schools will be more gradual and piecemeal than the usual either-or rhetoric of innovation might indicate.²⁷

Schooling is being reinvented all the time, but not necessarily in ways envisaged in macro planning. Good teachers reinvent the world every day for the children in their classes.²⁸

Esta sequência de excertos afigura-se de extrema importância, no que aqui nos importa, em particular em dois aspetos: em primeiro lugar, a chamada de atenção para o carácter fragmentário e para o gradualismo que caracteriza o processo de produção de mudanças na vida escolar (em contraste com a retórica e o voluntarismo da noção de reforma global); em segundo lugar, e contrariando o aparente pessimismo da sua tese que sustenta a grande estabilidade da gramática da escola, os autores propõem-nos a ideia, bem mais otimista, de que a escola vai sendo, afinal, permanentemente reinventada pelos professores no trabalho quotidiano com os seus alunos, ideia esta que tem subjacente, mais uma vez, a valorização dos atores e da sua ação no nível micro de contextualização. Na mesma linha, Guy Vincent e colaboradores, ao procurarem atenuar o olhar, porventura excessivamente estrutural, que subjaz à sua proposta interrogam-se: «Et en ce qui concerne la période contemporaine, ne sommes-nous pas en train de méconnaître l'importance de changements qui pourtant se produiraient, comme on dit, 'sous nos yeux'?».²⁹ Na verdade, o argumento de que a escola se mantém igual a si própria colide com a nossa observação do que se passa hoje em muitas escolas em contraponto com as memórias da escola da nossa infância. É bem possível que as chamadas invariantes da forma escolar tenham elas próprias também a sua historicidade.

Importa, por fim, para encerrar este esforço de aproximação a uma possível definição do conceito de inovação, vê-lo na sua necessária inter-relação com as noções de forma, gramática ou modelo escolares já aqui analisadas. No sentido que aqui lhe atribuímos, a inovação surge como

²⁷ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 109.

²⁸ Tyack e Cuban, *Tinkering toward*, 133.

²⁹ Vincent, Lahire e Thin, «Sur l'histoire», 209.

um atributo de práticas educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de dimensões da chamada forma escolar. As inovações são muitas vezes parcelares, mas também podem surgir associadas a projetos mais globais de busca de alternativas à referida forma, daí que possa pensar-se numa tipologia das inovações pedagógicas que tenha em vista uma categorização das suas variantes conforme a amplitude e a profundidade das suas estratégias de questionamento e rotura. Este esboço interpretativo inspira-se, de alguma maneira, nos trabalhos de João Barroso que já procurou estabelecer essa relação entre produção de inovações e desconstrução do modelo escolar, entendida como um processo histórico, como é visível nos excertos que a seguir se apresentam:

A crítica pedagógica que cedo põe em causa a «pseudo» homogeneidade das classes e que está na origem de inovações, reformas ou movimentos pedagógicos alternativos, cujo objetivo é pôr em prática formas organizativas que permitam uma «pedagogia diferenciada» e um ensino individualizado [...]. A transformação da escola no sentido proposto pelos movimentos pedagógicos e teorias referenciados [...] implica necessariamente que seja posto em causa o paradigma de referência que, como vimos influenciou toda a organização pedagógica da escola: o ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo.³⁰

Pode-se dizer que, desde o início, a organização da escola em classes teve os seus críticos. Muitos deles, eram pedagogos que estiveram na origem de «planos» curriculares e métodos de ensino diferentes e geraram movimentos pedagógicos alternativos. Estes movimentos sobreviveram em escolas privadas ou nas práticas educativas de alguns professores, mas sempre tiveram um estatuto marginal e foram incapazes de alterar o sistema no seu conjunto.³¹

De acordo com a tese proposta por João Barroso, e já anteriormente apresentada, as inovações acabam por ter como principal alvo o núcleo central do modelo, ou seja, na ótica do autor, a classe graduada e o ensino

³⁰ Barroso, *Os liceus: Organização*, 117-118.

³¹ Barroso, «O século da escola», 76.

coletivo. Podemos de resto observar que algumas das experiências mais radicais ou alternativas que têm sido desenvolvidas no universo educativo apresentam exatamente como principal móbil o enfrentamento desse núcleo central.

TRADIÇÃO DE INOVAÇÃO E TRADIÇÃO PROGRESSISTA

Torna-se igualmente conveniente, no prosseguimento desta diligência analítica, abordar um outro problema, o da relação entre a inovação e a categoria que costuma ser apresentada como o seu polo oposto, a tradição. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura (e não especificamente as questões educativas), o historiador inglês Peter Burke procura dar conta da complexidade das relações entre tradição e inovação ao reabilitar o primeiro dos conceitos, articulando-o com outros próximos, como património e memória.³² O autor chama a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição no singular, mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou traduções mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de bricolagem ou de hibridismo. Sugere, em conformidade, o uso de um conceito mais flexível de tradição. As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na sua ótica, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações.

Peter Burke chama, ainda, a atenção para a existência de tradições de inovação, algo que está bem presente em alguns movimentos pedagógicos, como, por exemplo, os que, ainda na atualidade, se reclamam, para referir o caso português, da pedagogia Freinet ou da Cartilha Maternal de João de Deus. O olhar para o pensamento pedagógico no sentido de construir verdadeiras genealogias da inovação corre o risco de se tornar teleológico. Até quando permanece uma ideia ou uma prática inovadora? Até sempre? Recheado de implicações para o terreno educativo é a maneira como o autor encara o tema, que aqui convocámos, da relação entre tradição e inovação:

³² Peter Burke, «Cultura, tradição, educação», em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, orgzs. Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo (Uberlândia: Edufu, 2007).

A tradição oral académica, a tradição da aula, está viva ainda hoje [...]. A sobrevivência dessa tradição não é um anacronismo puro [...]. Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação [...]. Quem ensina, como todos nós, tem dois objetivos talvez incompatíveis: [...] Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente [...]. Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações [...]. Mais um paradoxo que não quero passar por cima —o paradoxo das tradições de inovação [...]. Último paradoxo. Depois da tradição de invenção, podemos passar para a invenção da tradição.³³

O desafio para que se adote um olhar complexo, que tenha em conta os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o historiador está claramente ausente. Para o quadro em que este artigo se insere, importa-nos, em particular, destacar a pertinência e funcionalidade de um conceito paradoxal como é tradição de inovação, o qual nos permite considerar a possibilidade de existência de uma tradição progressista, mesmo tendo em conta o carácter problemático desta expressão, a necessidade de conjugar os dois termos nela incluídos e, em especial, a conveniência de não lhe dar uma interpretação redutora ou finalista. Como notámos anteriormente, a crítica à forma escolar já tem uma longa duração coincidente, em boa medida, na perspetiva que aqui nos norteia, com a busca de alternativas a esse modelo. Convém, no entanto, sublinhar que essas raízes da inovação pedagógica são múltiplas, como igualmente diversificadas são as metamorfoses da tradição em que ela se reconverte.

DAS MÚLTIPLAS RAÍZES DA INOVAÇÃO AO HIBRIDISMO DAS EXPERIÊNCIAS

O momento Educação Nova representou, nas primeiras décadas do século XX e para o caso português, um dos pontos altos desse movimento

³³ Burke, «Cultura, tradição», 15-20.

e onde foram sistematizadas várias das suas principais ideias e teses, de que são exemplo a procura de uma fundamentação científica para o discurso pedagógico, a colocação da criança no centro do processo educativo, a construção de um ideal de educação integral, a concretização de métodos ativos de aprendizagem, a busca por uma relação privilegiada com a natureza ou a defesa de práticas de *self-government* escolar. Alguns dos casos estudados no âmbito do projeto INOVAR, como a Escola Oficina Nº 1 ou os Jardins-Escola João de Deus, remetem para esse momento, mas algumas das principais ideias trazidas por essa espécie de revolução pedagógica mantêm-se presentes nas experiências mais recentes como é o caso d'A Torre. Podemos ver isso, por exemplo, no excerto a seguir apresentado da entrevista com um dos professores da instituição, ligado à área da educação física, e em que está muito presente o pedocentrismo típico da Educação Nova:

Damos algum tempo para que cada criança na sua individualidade se possa exprimir e respeitamos isso, e isso é muito importante para o sucesso pedagógico que elas têm depois. [...] É deixar a criança crescer, exprimir-se, ter liberdade mas ao mesmo ter capacidade autocrítica e responsabilidade [...]. A Torre, como sempre teve o bom senso de discutir cada criança, de discutir cada caso, de analisar cada caso, de olhar para a diversidade, olhar para a inclusão, respeitar os ritmos das crianças mas de uma forma não excessiva porque há um momento em que temos de tomar decisões. Portanto, há aqui aquilo a que Freinet chamou 'bom senso'.³⁴

Destaquem-se, entre outras ideias, a valorização da brincadeira e da expressão livre na aprendizagem das crianças; o respeito pela diversidade, pela individualidade e pelo ritmo próprio de cada criança; a consideração do seu protagonismo no ato educativo e da responsabilidade que necessita de assumir; tudo isto sem que o educador abdique da sua intervenção, de acordo com o seu bom senso. É este que lhe permite respeitar o ritmo de cada criança sem pôr em causa os objetivos do projeto educativo global. Esta última referência permite-nos fazer uma ligação entre os momentos Educação Nova e pedagogia Freinet da tradição progressista em que A Torre se procura inserir. Na verdade, a pedagogia

³⁴ Entrevista ao ex-professor de Educação Física da Cooperativa A Torre, Carlos Neto (19/06/2017).

Freinet tornou-se, para o caso português, a fonte de inspiração, a partir de meados do século XX, para o desenvolvimento dum conjunto de experiências inovadoras. Na entrevista que nos concedeu, a fundadora d'A Torre reconhece de forma clara a importância dessa inspiração inicial:

Sim, [a influência do MEM foi] a que deu melhor resposta aos meus anseios e necessidades. A pedagogia Freinet encerra os mais sólidos ensinamentos para que a escola seja um local de vida, liberdade e bem-estar; onde as crianças e professores possam gostar de ensinar e aprender, porque todos são convidados a tornarem-se responsáveis pelas suas escolhas e atos, onde todos são respeitados e valorizados. O segredo é a proposta de organização cooperativa da classe —que pode e deve ser alargada a toda a escola— e o direito à livre expressão.³⁵

Uma conceção cooperativa da organização e do trabalho na escola surge, como vemos, como um elemento central do projeto pedagógico que A Torre procura concretizar. Além disso, diversas outras de entre as atividades educativas mais características d'A Torre —comuns, de resto, a várias outras escolas— davam conta da presença, ainda que de forma difusa, da tradição da pedagogia Freinet. Essas atividades continuam presentes nas memórias dos seus antigos alunos e alunas como podemos ver pelo testemunho a seguir apresentado retirado do número do *Jornal da Torre* evocativo dos 40 anos da escola:

O Jornal de Parede —o 'acho bem' e 'acho mal', o 'queremos fazer' ... a vaidade de ver os nossos textos impressos— montados por nós na imprensa com a ajuda de um espelho ao fim de cada período [...]. A responsabilidade de sermos nós a pôr a mesa, a trazer o almoço e a arrumar a sala, os salames de chocolate feitos por todos sempre que alguém fazia anos [...]. O quadro de tarefas lá estava, garantindo que caberia a vez a todos.³⁶

A partir dos anos 70 e 80 testemunhamos uma maior diversidade de experiências. A consciência da forma complexa como a referida tradição progressista impregna muitas dessas experiências, boa parte delas ainda

³⁵ Entrevista à fundadora da Cooperativa A Torre, Ana Maria Vieira de Almeida (26/05/2016).

³⁶ *A Torre: Jornal escolar da Cooperativa A Torre*, número comemorativo dos 40 anos, testemunho de Inês Rolo e Margarida Cabral, 2009, 6.

em funcionamento, é enfatizada por diversos autores. São os casos de Rui Canário ou de Manuel Sarmiento, quando analisam a mais mediática das atuais experiências inovadoras, a relativa à Escola da Ponte:

A experiência construída na Escola da Ponte não é inteiramente original porque não pode (nem seria desejável que pudesse) partir do zero. Nesta experiência está subjacente um elo de continuidade com um património de profissionalismo autónomo consubstanciado em movimentos pedagógicos (Escola Nova, Movimento da Escola Moderna) e no pensamento e obra de educadores como Freinet, Dewey ou Paulo Freire. A experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além.³⁷

[A Escola da Ponte inspira-se em] toda uma forte tradição pedagógica [que] se filia na orientação desenvolvimentista e é confessadamente tributária do pensamento de Rousseau [...] porque a Escola da Ponte não se torna inteligível sem a consideração do contributo pedagógico destes autores e dos movimentos que se inspiram no seu pensamento [...] Que a Escola da Ponte não nasceu do nada, mas foi consolidando o seu projeto a partir de uma base sedimentar de ideias pedagógicas com fortes raízes no pensamento educacional, foi algo que procurámos ilustrar.³⁸

Encontramos aqui várias ideias importantes com destaque para a referência a Rousseau, verdadeiro precursor mítico desta tradição progressista e a consideração de que uma experiência como esta nunca é «inteiramente original», estando subjacente a ela a «continuidade» de um «património comum», de «uma forte tradição pedagógica» ou de «uma base sedimentar de ideias pedagógicas». A consciência simultânea de que estas experiências são, por um lado, herdeiras desse património e, por outro, a reivindicação de que continuem a ser vistas como focos de inovação coloca as pedagogias alternativas numa situação paradoxal. Que equilíbrio é possível entre a necessidade de preservar a coerência destes projetos e uma vontade permanente de inovação? Somos aqui

³⁷ Rui Canário, «Uma inovação apesar das reformas», em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, orgzs. Rui Canário e Filomena Matos e Rui Trindade (Porto: Profedições, 2004), 38.

³⁸ Manuel Sarmiento, «Reinvenção do ofício de aluno», em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, orgzs. Rui Canário e Filomena Matos e Rui Trindade (Porto: Profedições, 2004), 73 e 78.

confrontados com experiências que duram há várias décadas e que têm os seus modelos pedagógicos consolidados. Em que medida as podemos continuar a encarar como inovadoras? Marie-Laure Viaud considera, a este propósito, estarmos perante um mito, o mito da inovação permanente que não colide, na consciência dos atores, com a relativa intemporalidade que é atribuída a estas experiências. A sua resposta à pergunta há pouco formulada é, em conformidade, radicalmente negativa, aproveitando para recolocar a questão noutros termos:

Il ne s'agit pas d'utopies. Il ne s'agit plus d'innovations: Freinet, Makarenko, Korzack ont initié ces pratiques dès les années 1920. On parlait déjà de ces 'pédagogies nouvelles' dans l'entre-deux-guerres. Il s'agit simplement de choisir: nous devons savoir quels adultes nous voulons, demain. Et nous demander ce qu'ils sauront, mais surtout ce qu'ils seront.³⁹

O já referido património, tradição ou memória, tal como se sedimentou em muitas das experiências que ainda subsistem, surge-nos hoje também como sendo plural, híbrido ou eclético. Se algumas das experiências optam por modelos pedagógicos mais claramente vinculados a uma ou outra corrente específica, como no caso das que seguem a pedagogia Waldorf, outras preferem combinar influências teóricas diversificadas como resposta às necessidades sentidas ao longo do desenvolvimento do projeto. É o caso d'A Torre. No que diz respeito às raízes doutrinárias do seu projeto educativo, esta escola surge como um bom exemplo de como elas podem ser múltiplas e (mais ou menos) temporalmente distantes simbolizando, de alguma maneira, a forma plural como foi sendo construída a tradição pedagógica progressista. A própria fundadora reafirma enfaticamente essa ideia: «Nunca fui purista e muito menos dogmática».⁴⁰ O atual diretor, Nuno Leitão, ao refletir sobre as raízes teóricas da experiência, elenca os seguintes contributos:

Eu sei que é muito caro à Tana o pensamento de António Sérgio e as suas noções de cooperativismo, de escola cooperativa. Sei, também, que há uma matriz, obviamente, de inspiração

³⁹ Marie-Laure Viaud, *Des collègues et des lycées 'différents'* (Paris: Presses Universitaires de France, 2005), 242-243.

⁴⁰ Entrevista à fundadora da Cooperativa A Torre, Ana Maria Vieira de Almeida (26/05/2016).

Freinet. Há uma série de referências dessa época. O próprio Dewey é um autor muito querido da Tana, que marcou de forma indelével algumas das suas conceções do que é educar. E depois, chegam-nos uma série de outras referências teóricas por via dos programas que a Tana adotou [...], como sejam os programas de matemática, de Georges Papy e Frédérique, ou o próprio programa de filosofia, de Matthew Lipman, que tem relação direta com uma série de autores, como Vygotsky que a Tana conhece bem, mas também com Bruner, por exemplo, que já não é um autor de referência para a Tana [...]

Diria que aquilo que eu acho que poderia verdadeiramente distinguir a Torre [...] não é propriamente um rasgo, ou uma visão particularmente mais avançada do que outras escolas, aí estamos nivelados com uma série de outros projetos igualmente interessantes, mas sobretudo uma coisa que é uma particularidade da Torre e que se deve muito ao espírito eclético da Tana, a nossa fundadora, e que ficou como cultura da casa, que é a capacidade que nós temos de ir fazendo coisas, sem nos fixarmos em nenhum modelo rígido, em nenhuma fórmula acabada de as fazer. E isso, de facto, eu acho que há poucas das escolas que conheço, mesmo as mais inovadoras, que tenham sido capazes de o fazer”.⁴¹

Ao listar, em texto complementar à entrevista, o conjunto de influências de que se achava devedora, Ana Vieira de Almeida destaca os seguintes educadores: António Sérgio, John Dewey, Célestin Freinet, João dos Santos, Henri Wallon e Matthew Lipman. A influência de António Sérgio surge, aqui, como muito significativa, e tem, certamente, que ver com o seu projeto de educação cívica através do *self-government* e com a sua conceção de cooperativismo, em que A Torre visivelmente se inspira. Em geral, dá conta, juntamente com Dewey, da influência que o momento Educação Nova teve na construção desse projeto. A presença de Freinet é, igualmente, marcante remetendo-nos para a importância decisiva que as propostas do mestre francês, designadamente as suas técnicas, tiveram no ressurgimento operado no movimento pedagógico renovador, em Portugal, a partir de meados do século XX. João dos

⁴¹ Entrevista ao Diretor da Cooperativa A Torre, Nuno Leitão (18/06/2016).

Santos foi, porventura, a figura mais marcante, e verdadeiro *pivot*, desse movimento, tendo estado ligado ao desenvolvimento de um conjunto amplo de iniciativas. Vygotsky surge, em particular, como expressão da preocupação com a necessidade de uma constante renovação da inspiração teórica destas experiências relativamente aos paradigmas iniciais, representados pela Educação Nova e pela pedagogia Freinet. O enraizamento da Torre na tradição construtivista, designadamente na sua vertente social e cultural, manifesta esse esforço de reinterpretação permanente dos seus fundamentos. É esse também o sentido da referência a Bruner. Wallon surge como um dos inspiradores do ideal de educação integral que A Torre procura corporizar na sua vontade de integrar harmoniosamente as dimensões cognitiva, afetiva e motora. As referências ao trabalho do casal Papy e a Lipman dão conta de como, para além de contributos teóricos mais gerais, na resposta a situações e preocupações concretas, as educadoras e educadores de A Torre se apropriam de um conjunto de propostas ligadas a áreas específicas, seja a Matemática Moderna seja a Filosofia para Crianças (ou, mais propriamente, Filosofia com Crianças), que circulam no mundo pedagógico. Essa é, seguramente, uma das originalidades do projeto educativo de A Torre e um excelente exemplo do caráter híbrido, do ponto de vista dos modelos pedagógicos, das fontes de inspiração de muitas destas experiências.

A postura aberta da Torre, a que já nos referimos, torna-a igualmente um bom exemplo de como uma comunidade educativa, na prossecução do seu próprio projeto, se apropria, de forma criativa e única, do conjunto de ideias que integram, à partida, o património pedagógico progressista a que já aludimos e que lhe serve de referência. Desafiado a identificar o que, na sua perspetiva, de mais inovador podemos encontrar n'A Torre, o já referido Nuno Leitão adianta o seguinte:

[As experiências de inovação] são uma constante. A filosofia com crianças, sem dúvida, e todos os projetos que, a partir dela se desenvolveram, nomeadamente, um jornal europeu —o 100— de filosofia com crianças; o programa de matemática, assumindo-a como uma linguagem eminentemente relacional; a introdução dos computadores nas salas de aula [...]. Mas depois há outras inovações que eu acho interessantes e que passam mais despercebidas, são menos evidentes. Por exemplo, a forma como a nossa

colega Anita se apropriou do método das 28 palavras e recriou-o a partir de uma base narrativa, que é absolutamente fantástica, e que cria para os miúdos um contexto, ao longo do ano, absolutamente pródigo de significado, onde eles conseguem inscrever a sua própria experiência no processo de aquisição da leitura e da escrita [...]. Este é, do meu ponto de vista, um processo superinovador, introduzido por uma colega e depois partilhado com toda a equipa.⁴²

A ideia de apropriação criativa está muito presente nesta apresentação do método de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido na escola tendo como ponto de partida o chamado método das 28 palavras. Esta citação remete-nos para uma outra questão, a que já aludimos e que é certamente transversal a todas estas experiências, o papel decisivo que os atores (em particular, diretores ou diretoras, educadores ou educadoras) foram tendo na recontextualização local das inovações. Conduz-nos, ainda, à ideia de comunidade educativa e à partilha das inovações no interior dessa mesma comunidade.

ESCOLAS DIFERENTES OU ALTERNATIVAS

Prosseguindo a linha argumentativa que temos vindo a desenvolver, importa agora refletir um pouco sobre as categorias a que se tem recorrido para definir as escolas alvo do nosso estudo. Dependendo dos momentos em que essas experiências tiveram lugar, foram sendo usadas categorias como algumas das recenseadas por Marie-Laure Viaud:

Pour parler des établissements dont il est question ici, des termes très variés sont employés. Les uns parlent d'établissements expérimentaux, d'autres d'écoles alternatives, parallèles, innovantes, nouvelles, actives. Ces qualifications sont très nombreux en raison de la diversité de ces écoles et de la représentation «floue» de leur identité dans l'opinion publique. On utilisera ici le terme d'écoles «différentes» [...] différents des établissements traditionnels, mais également différents entre elles.⁴³

⁴² Entrevista ao Diretor da Cooperativa A Torre, Nuno Leitão (18/06/2016).

⁴³ Viaud, *Des collèges*, 15.

A expressão escola nova, mais tarde escola ativa, esta última popularizada por Adolphe Ferrière, tem em vista as experiências inovadoras desenvolvidas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX e se a noção escola nova é meramente retórico, e já voltaremos a esta questão, a palavra ativa dirige-se a uma característica particular dessas escolas, importante mas não a única, para além do risco de ser dado um sentido redutor a esse ativismo pedagógico. A expressão escolas modernas foi usada em dois momentos, tanto para referenciar as experiências libertárias, que tomaram a escola criada em Barcelona por Francisco Ferrer como paradigmática, como para dar conta do movimento inspirado por Freinet e pela sua pedagogia cooperativa. A referência a escolas inovadoras é marcada pelo caráter ambivalente e problemático do próprio conceito de inovação, tal como aqui o analisámos. A expressão escolas experimentais sinaliza o papel de vanguarda, quase laboratorial, que algumas dessas escolas assumiram para o conjunto do campo pedagógico sendo essa, de resto, uma sua estratégia no sentido da propagação das novidades contidas nos seus projetos. No entanto, acaba por cobrir apenas uma parte desse mundo vasto e diversificado, no caso as experiências que pelo seu radicalismo ou pelo carisma dos seus impulsionadores se elevaram ao lugar de modelos a seguir. A expressão escolas diferentes possui as vantagens e os inconvenientes de qualquer expressão vaga e ambígua e conduz à pergunta: diferentes em quê (e em relação a quê)? O mesmo se pode dizer da expressão, um pouco mais enérgica, escolas alternativas, ainda que a sua articulação com a noção de forma escolar, como já aqui sugerimos, lhe possa dar mais alguma consistência, embora se possa questionar: alternativa em relação a que aspetos? Alternativa parcelar ou global? Em síntese, não dispomos de nenhuma categoria que seja verdadeiramente satisfatória para dar conta do conjunto destas experiências. Mesmo reconhecendo as suas limitações, em particular a dificuldade de lhe atribuir um conteúdo muito preciso, do ponto de vista conceitual, usaremos aqui mais habitualmente o termo escolas diferentes.

Aprofundemos, então, um pouco mais essa ideia. No prefácio da já citada obra de Marie-Laure Viaud, o historiador Antoine Prost afirma o seguinte:

Le premier résultat de cette enquête est de faire apparaître des différences entre établissements «différents»: il est plusieurs

façons de refuser d'être un établissement «ordinaire», et toutes les différences ne se focalisent pas sur les mêmes objectifs ni produisent les mêmes résultats.⁴⁴

Esta afirmação merece ser sublinhada pela importância de que se reveste para a nossa investigação. Começemos por convocar exemplos dos diferentes tipos de escolas que estão a ser estudadas no âmbito do projeto INOVAR. Tratam-se, em alguns casos, de escolas públicas e outros de escolas privadas; de escolas laicas ou de escolas confessionais; de escolas de elite ou de escolas populares; de escolas secundárias, básicas ou infantis; de escolas técnicas, artísticas, militares, internacionais, de educação especial ou de *home schooling* entre outras variantes. Todas elas são diferentes, se as compararmos com o paradigma representado pela forma escolar, mas, seguindo o raciocínio de Prost, todas elas também diferentes entre si nas suas respetivas diferenças. Em síntese, não há um modelo único, pelo contrário, há muitas formas de se ser uma escola diferente, o que nos liberta para admitirmos a possível legitimidade dos vários exemplos que podemos encontrar a esse nível.

Esta ideia conduz-nos a uma outra, a de que, como já vimos para a própria noção de inovação, os referidos casos não podem ser copiados ou exportados. É isso mesmo que afirma Rui Canário, tendo como referência o exemplo da mais prestigiada das atuais escolas diferentes em Portugal, a Escola da Ponte:

A melhor maneira de aproveitar, de modo fecundo, a experiência da Escola da Ponte é a de não encarar o seu contributo como uma solução acabada e pronta a exportar. O que se fez e faz na Escola da Ponte pode e deve ser apropriado por outros coletivos e reconfigurado noutros contextos. Não pode ser exportado e muito menos copiado. A sua principal virtude reside em mostrar que o problema da escola tem um carácter indeterminado e admite uma pluralidade de soluções, cuja pertinência é uma variável social e histórica.⁴⁵

⁴⁴ Antoine Prost, «Préface», em *Des collèges et des lycées 'différents'*, ed. Marie-Laure Viaud (Paris: Presses Universitaires de France, 2005), VII.

⁴⁵ Canário, «Uma inovação», 39.

Vão no mesmo sentido as reflexões de Larry Cuban numa obra em que se interroga sobre uma questão tão socialmente relevante quanto impossível de ser respondida -O que é uma boa escola?

These questions reveal two familiar realities that too often are neglected. First, the multiple versions of «good» schools reflect the competing and historic purposes of public schools and challenge the arrogant certainty that business leaders, U.S. presidents, state governors, school boards, and pollsters express today when they describe the «good» school. Second, students thrive in very different types of schools. Even if you share the current view of what constitutes a «good» school, please join me — at least for the duration of this lecture — in departing from the contemporary blueprint to consider other versions, past and present, of «good» schools.⁴⁶

Como vemos, ambas as citações sublinham não só a legitimidade de múltiplas alternativas como também a relatividade do que pode ser considerado uma boa escola ou, pelo menos, uma escola diferente ou inovadora (como o é, seguramente, a Escola da Ponte). A interrogação de Larry Cuban, naturalmente provocatória, remete-nos ainda para as diversas perspetivas através das quais podemos olhar para a qualidade do trabalho desenvolvido por uma escola.

DOS SLOGANS AOS MITOS DAS ESCOLAS DIFERENTES

Um aspeto importante a considerar no estudo das escolas diferentes é a necessidade de ter em conta e desconstruir a retórica e a mitologia que impregna os discursos produzidos pelos atores a elas ligados ou pelos seus defensores. Uma das estratégias discursivas mais usadas pelos educadores renovadores na sua militância por uma escola diferente, desde o momento Educação Nova, foi a diabolização da escola que aparecia aos seus olhos como sendo tradicional. É isso mesmo que Marie-Laure Viaud constata ao estudar as escolas secundárias francesas diferentes da segunda metade do século XX:

⁴⁶ Larry Cuban, *Why is it so hard to get good schools?* (New York: Teachers College Press, 2003), 24-25.

Cette représentation imaginaire présente aussi un caractère dichotomique et clivé [...]. D'un point de vue plus global, cela amène à penser que le rêve de l'école idéale s'est construit en opposition à la représentation de l'école traditionnelle.⁴⁷

O recurso, por parte dos movimentos renovadores, a este tipo de oposições binárias tinha em vista a legitimação de uma opção que aparecia em rutura com o passado pedagógico e a subsequente mobilização dos atores em seu torno dessa nova proposta. Jürgen Oelkers dá a essa estratégia a seguinte interpretação:

Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l'image d'un avenir meilleur, voire parfait, la vraie éducation à la fausse, sans qu'une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations.⁴⁸

Seguindo raciocínio idêntico, Daniel Hameline constata o seguinte: «le 'nouvellisme' est une constante de l'histoire de l'éducation. Revendiquer qu'on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation».⁴⁹

Torna-se assim imperioso estar atento à complexidade, recusar os olhares dicotómicos assim como os *slogans* ou os lugares-comuns. É para a necessidade dessa vigilância crítica que Larry Cuban nos alerta quando afirma: «Labels such as 'teacher centered', 'traditional', 'child centered', and 'open classrooms' may help researchers and promoters but they do what labels inevitably do: categorize and simplify».⁵⁰

É, da mesma forma, conveniente estarmos vigilantes em relação à tendência para a mitificação ou sacralização deste tipo de experiências. Um dos principais mitos construídos a esse propósito é aquele a que Marie-Laure Viaud chama o mito da escola ideal e que seria, segundo a

⁴⁷ Viaud, *Des collèges*, 225-226.

⁴⁸ Jürgen Oelkers, «La Reformpädagogik am Scheitelpunkt der Geschichte», em *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'Éducation Nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, eds. Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jürgen Oelkers (Bern: Peter Lang, 1995), 34.

⁴⁹ Daniel Hameline, «Nouvelle? Vous avez dit 'nouvelle'?» *Les Cahiers Pédagogiques* 395 (2001): 31.

⁵⁰ Larry Cuban, *How teachers taught: constancy and change in American classrooms (1890-1980)* (New York & London: Longman, 1984), 268.

autora, «une construction imaginaire collective d'une 'école diferente idéale', une école 'toute rêvée d'avance'». ⁵¹ Esse sonho encontra-se expresso, de forma magistral, no título da obra de Rubem Alves que tornou a Escola da Ponte famosa no Brasil: «A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir». ⁵² O testemunho de uma antiga aluna d'A Torre conduz-nos a essa mesma ideia: «A Torre é como a ilha da utopia tornada realidade [...]. Às vezes tenho a veleidade de pensar que se todas as pessoas tivessem andado na Torre era muito fácil construir uma sociedade perfeita em todas as suas imperfeições». ⁵³ Esse lugar da utopia é igualmente alvo de um processo de sacralização, o que está explicitamente presente nas palavras dos antigos alunos: «Não posso deixar de ver na Torre um lugar sagrado». ⁵⁴ As escolas diferentes são de alguma maneira imaginadas como lugares sagrados. São, por isso, reverenciadas e promovidas como destino de verdadeiras peregrinações por parte daqueles que procuram observar ao vivo as maravilhas das novas pedagogias, antecipando, na visualização dessa realidade, a imagem da escola do futuro. Como no período da Educação Nova, as escolas diferentes da transição do século XX para o século XXI acabam por se constituírem numa espécie de roteiro de lugares sagrados da educação.

Essa escola ideal, sonhada, torna-se um contexto muito favorável para o desenvolvimento de um conjunto de crenças, mitos, fantasias e utopias, como nota a já citada Marie-Laure Viaud:

Il existe depuis longtemps, dans l'imaginaire collectif, une représentation d'une éducation idéale et toute-puissante qui permettrait de 'façonner' l'individu [...]. Il existe depuis longtemps une représentation d'une éducation idéale conduite par un 'éducateur génial' et qui, 'en douceur' et 'dans la joie', 'donne naissance' à un 'enfant merveilleux' [...]. Mais ici, ces mythes et ses fantasmatiques sont particulièrement nombreux. On a décrit l'importance primordiale de l'affectif où tous tentent de 'se séduire les uns les autres', des fantasmatiques liées au désir ambigu de 'changer

⁵¹ Viaud, *Des collègues*, 222.

⁵² Rubem Alves, *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (Porto: Edições ASA, 2001).

⁵³ *A Torre: Jornal*, 23.

⁵⁴ *A Torre: Jornal*, 8.

l'autre', [...] S'y mêlent dans l'équipe adulte les fantasmatiques du groupe fusion [...] et vis-à-vis de l'extérieur des fantasmes d'auto-suffisance et de toute-puissance.⁵⁵

Encontramos, na citação anterior, um conjunto de referências importantes que nos conduzem em direção ao imaginário construído à volta deste tipo de escolas, em particular a crença na «magia de uma relação afetiva», a crença na «bondade natural da criança», a idealização de uma «escola alegre», a consagração de um «fundador carismático», o mito da construção de uma «sociedade perfeita» através da escola ou o sentimento de se ser parte de uma mesma e sólida «comunidade simbólica».

Os já referidos testemunhos dos antigos alunos d'A Torre são de uma enorme riqueza no respeitante à presença destes elementos simbólicos, míticos ou utópicos. Vejamos mais dois exemplos: «Foram anos mágicos que me formaram para sempre e memórias inesquecíveis»;⁵⁶ «A minha infância foi, sem dúvida, a fase mais feliz da minha vida».⁵⁷ A felicidade associada à fase da infância, entendida como «anos mágicos», é, porventura, a ideia mais forte que pode ser retirada dos textos anteriores. A Torre surge aqui como o contexto que tornou essa magia e essa felicidade possíveis. Os ex-alunos d'A Torre veem-se como tendo sido crianças felizes. A utopia pedocêntrica inspirada na Educação Nova está claramente presente nestes discursos. Esse olhar retrospectivo para A Torre como tendo sido o espaço ideal para uma infância feliz, protegida e rodeada de afetividade conduz, ainda, à construção da ideia de que essa comunidade constitui simbolicamente uma verdadeira «família», uma «casa», um «lar»: «A Torre foi a nossa casa. É a nossa família. É a nossa escola que nunca vamos esquecer».⁵⁸

As metáforas anteriores remetem-nos claramente para as noções de identidade e de imaginário coletivo. As escolas diferentes tendem a possuir uma forte identidade como resultado de um projeto claramente delimitado e militantemente assumido por um grupo que se sente como

⁵⁵ Viaud, *Des collèges*, 233.

⁵⁶ *A Torre: Jornal*, 3.

⁵⁷ *A Torre: Jornal*, 35.

⁵⁸ *A Torre: Jornal*, 51.

uma espécie de vanguarda pedagógica. Lembremos a referência de Marie-Laure Viaud às «fantasias do grupo fusão». As memórias dos antigos alunos são muito enfáticas a esse propósito: «'Eu sou da Torre'! Vinte e quatro anos depois continuo a dizê-lo com a mesma vaidade»;⁵⁹ «Não se passa apenas pel'A Torre ... é-se a Torre».⁶⁰ Mais que terem sido apenas alunos de uma escola, aqueles e aquelas que o foram em crianças incorporaram uma identidade preexistente, uma identidade «torrense». Cada um deles e delas «é a Torre». No conjunto estão conscientes de que aquela escola os transformou em pessoas diferentes, com valores que prezam. A consciência da diferença é algo que, na verdade, está bem presente neste tipo de escolas.

O mesmo se passa em relação à crença na possibilidade de transformar, no interior destes microcosmos, um conjunto de crianças e jovens nos cidadãos ideais da sociedade do futuro. Trata-se de uma espécie de reatualização da crença iluminista no poder da escola e do seu contributo para a construção de uma sociedade nova. As pedagogias alternativas têm, de alguma maneira, subjacentes a si uma vontade de transformação e de emancipação sociais. As escolas diferentes não deixam de prefigurar o mundo novo sonhado por esse militantismo pedagógico e social. Num registo de algum ceticismo, Antoine Prost, no prefácio à obra de Marie-Laure Viaud, observa o seguinte: «L'idée même de créer, par une école entièrement libre de son projet, une société nouvelle, radicalement différente, est profondément utopique».⁶¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico que aqui procurámos explorar permitiu-nos chamar a atenção tanto para a complexidade como para a ambivalência de um conceito como o de inovação pedagógica. Se, mesmo em termos teóricos, pareceu-nos ter ficado claro o carácter relativo e contextual, designadamente do ponto de vista histórico, da inovação e a necessidade de a conjugar de forma estrita com a tradição pedagógica, em termos práticos, e pensando nos exemplos das experiências em estudo no

⁵⁹ *A Torre: Jornal*, 21.

⁶⁰ *A Torre: Jornal*, 39.

⁶¹ Prost, «Préface», X.

âmbito do projeto INOVAR, ainda mais difícil se torna identificar determinados projetos ou práticas educativas como inovadoras. Na maior parte dos casos, os referidos projetos e práticas, ainda hoje tidos como inovadores, fazem parte de verdadeiras tradições de inovação pedagógica, com décadas de história, sendo algumas delas mais que seculares. Convém termos em conta, no entanto, que muitas destas experiências se desenvolveram no terreno do ensino privado sendo, parte delas, do ponto de vista social, escolas de elite ou, pelo menos, de classe média. As experiências de inovação pedagógica no ensino público foram claramente mais circunscritas e ainda o são, surgindo aqui a Escola da Ponte como uma espécie de exceção, ainda que não seja caso único. De alguma maneira, poder-se-ia dizer o mesmo no que se refere ao campo histórico da educação popular, mesmo que uma ou outra das mais emblemáticas experiências tenham ocorrido nesse espaço como é manifestamente o caso da Escola Oficina N° 1 de Lisboa. É porventura a peculiar resiliência que tem sido manifestada pela forma escolar, persistindo muitas das suas dimensões no quotidiano escolar, não obstante as fortes críticas que há muito lhe são dirigidas, que permite que hoje continuemos a olhar como inovadoras, dentro da perspetiva relativista já aqui defendida, projetos e práticas que primam pela sua diferença, mais ou menos radical. É certamente esse o caso d'A Torre cuja exemplaridade aqui convocámos.

Importa, para terminar, referir um dilema com que nos confrontamos ao escolhermos um objeto de estudo como este. Por um lado, temos a sensação de que estamos perante ideias que preservam a sua atualidade, que continuam a desafiar-nos para que nos batamos pela sua concretização nas nossas escolas e nas nossas salas de aula. A facilidade com que, ainda hoje, aderimos aos «slogans» e às fórmulas das pedagogias «progressistas», o deslumbramento que nos continuam a causar as muitas experiências escolares alternativas cuja vitalidade hoje podemos testemunhar, comportam, naturalmente, alguns riscos para a sua análise como objeto de estudo, riscos esses resultantes da dificuldade de nos distanciarmos de um objeto de que nos sentimos muito próximos afetivamente. Quem não defende que o aluno esteja no centro das atividades educativas? Que se devem privilegiar métodos ativos? Que se devem formar crianças e jovens em todas as dimensões do seu ser e da sua existência? A busca da objetividade possível implica um distanciamento crítico permanente e a necessidade de desconstruirmos coisas em que nós próprios acreditamos.

Noutras palavras, um estudo como o que aqui se apresenta implica que estejamos conscientes da necessidade de conjugar a paixão, que inevitavelmente desperta em nós, por projetos educativos fascinantes como o d'A Torre e a conveniência de conseguir preservar um desejável distanciamento crítico, apanágio da investigação histórica e social. Esse olhar crítico e distanciado pode conviver com a manutenção da crença de raiz iluminista na possibilidade de «reinventar a escola» ou de atribuir «um outro sentido à escola», e de através dela transformar a sociedade, que está muito presente nos discursos renovadores e que ainda hoje nos motiva e empolga.

Nota sobre os autores

JOAQUIM PINTASSILGO é Doutor em História pela Universidade de Salamanca (1996), Mestre em História Cultural e Política pela Universidade Nova de Lisboa (1987) e Licenciado em História pela Universidade de Lisboa (1982). É, neste momento, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (grupo de História da Educação), Presidente da Direção da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP) e coordenador do projeto INOVAR (2016-2019). É autor, coautor ou organizador de obras diversas, em especial nas áreas da História da Educação e da História da Cultura.

ALDA NAMORA é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português/ Francês) pela Universidade Nova de Lisboa e Mestre em Ciências Documentais, especialidade de Arquivo e Sistemas de Informação pela Universidade Autónoma de Lisboa. Ao longo dos últimos anos tem vindo a integrar vários projetos no âmbito das Ciências Documentais e das Ciências da Educação em que tem desenvolvido trabalho de investigação e de recuperação, tratamento e disponibilização de património histórico. Atualmente desempenha funções como bolsista de investigação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no projeto INOVAR: Roteiros da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX.

REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA, 2001.
- Aróstegui, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.
- Barroso, João. «O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito». Em *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*, editado por Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso, 63-94. Porto: Edições ASA, 2001.
- Barroso, João. *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1936-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.
- Burke, Peter. «Cultura, tradição, educação». Em *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, organizado por Décio Gatti Júnior e Joaquim Pintassilgo, 13-22. Uberlândia: Edufu, 2007.
- Canário, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Canário, Rui. «Uma inovação apesar das reformas». Em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, 31-41. Porto: Profedições, 2004.
- Canário, Rui. «Inovação Educativa e práticas profissionais reflexivas». Em *Educação, inovação e local*, organizado por Rui Canário e Irene Santos, 13-23. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002.
- Chauveau, Agnès e Philippe Tétart (orgs.). *Questions à l'histoire des temps présents*, Paris: Editions Complexe, 1992.
- Cros, Françoise. *L'innovation scolaire*. Paris: INRP, 2001.
- Cuban, Larry. *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press, 2003.
- Cuban, Larry. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms (1890-1980)*. New York & London: Longman, 1984.
- Ginzburg, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.
- Hameline, Daniel. «Nouvelle? Vous avez dit 'nouvelle'?». *Les Cahiers Pédagogiques* 395 (2001): 31-33.
- Levi, Giovanni. «Sobre a micro-história». Em *A escrita da História: Novas perspectivas*, organizado por Peter Burke, 133-161. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- Magalhães, Justino. *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004.
- Oelkers, Jürgen. «La Reformpädagogik au seuil de l'histoire». Em *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque International des*

- Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. L'Éducation Nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, editado por Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jürgen Oelkers, 31-63. Bern: Peter Lang, 1995.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação». Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, editado por Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino e Sérgio Niza, 13-42. Porto: Porto Editora, 2007.
- Paulus, Pascal. «Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda». Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Perrenoud, Philippe. *Aprender a negociar a mudança na educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Pintassilgo, Joaquim e Alda Namora de Andrade. «O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre». *Foro de Educación* 16, no. 25 (2018): 9-26.
- Prost, Antoine. «Préface». Em *Des collèges et des lycées 'différents'*, editado por Marie-Laure Viaud, VII-X. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- Revel, Jacques. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- Sarmiento, Manuel. «Reinvenção do ofício de aluno». Em *Escola da Ponte: defender a escola pública*, organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade, 69-80. Porto: Profedições, 2004.
- Tyack, David e Larry Cuban. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Viaud, Marie-Laure. *Des collèges et des lycées 'différents'*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin. «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». Em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dirigido por Guy Vincent, 11-48. Lyon: Presses Universitaires, 1994.
- Vincent, Guy. «Forme scolaire et modèle republicain». Em *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dirigido por Guy Vincent, 207-227. Lyon: Presses Universitaires, 1994.

LOS DIARIOS Y NOTAS DE LOS VIAJES PEDAGÓGICOS DE ROSA SENSAT VILÀ DURANTE EL PERIODO 1908-1913: ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCEPTUAL, APORTACIONES Y DEBATES

*The personal diaries and the notes of the pedagogical travels
of Rosa Sensat Vilà during the period 1908-1913:
critical and conceptual analysis, contributions
and debates*

Joan Soler Mata^a

Fecha de recepción: 19/11/2018 • Fecha de aceptación: 08/02/2018

Resumen. El artículo está centrado en el análisis crítico y conceptual de los diarios y notas de los viajes que, con carácter pedagógico y de estudio, la maestra Rosa Sensat Vilà (1873-1961) realizó durante el periodo 1908-1913 por distintos países europeos. Nos preguntamos acerca de las personas y los lugares, las experiencias personales, las experiencias relevantes y las opiniones y valoraciones críticas plasmadas en los diarios con el objetivo de reconstruir una parte del proceso de elaboración del universo conceptual de Rosa Sensat.

Las fuentes documentales analizadas, de carácter primario y escrito, están localizadas en el Fondo histórico de la Biblioteca Rosa Sensat en Barcelona (Fondo Rosa Sensat) y en el Archivo Edad de Plata (Expedientes JAE). La metodología cualitativa utilizada es de carácter hermenéutico y conceptual, atendiendo a algunas aportaciones de la investigación biográfico-narrativa. A partir de la lectura de los diarios y notas de viaje, localizamos y sistematizamos los datos y la información disponible con el objetivo de establecer un catálogo de las instituciones visitadas y las relaciones establecidas con maestros y pedagogos europeos; y

^a Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya. c/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic. España. joan.soler@uvic.cat

también para interpretar los textos y las descripciones para analizar las ideas y, sobretudo, los conceptos que incorpora a su propio ideario pedagógico.

Palabras clave: Diario personal; Viaje pedagógico; Análisis conceptual; Rosa Sensat; Escuela Nueva.

Abstract. *The article is focused on the critical and conceptual analysis of the personal diaries and the travel notes, with pedagogical character, that the teacher Rosa Sensat Vila (1873-1961) made during the period 1908-1913 in different European countries. We ask ourselves about the people and the places, about the personal and relevant experiences and the opinions and the critical reviews in personal diaries in order to rebuild a part of the process of elaboration of the conceptual universe of Rosa Sensat.*

The documentary sources are a primary and written nature. They are located in the Fons Històric of the Rosa Sensat Library in Barcelona and in the Archivo Edad de Plata (Fondo JAE). The qualitative methodology is a hermeneutic and conceptual nature, taking into account some contributions of biographical-narrative research. From Reading of personal diaries and travel notes, we locate and systematize the data and available information with the aim of establishing a catalogue of the institutions and the relationships with European teachers; and also to interpret the texts and the descriptions to analyze the ideas and, above all, the concepts that it incorporates to its own pedagogical ideology.

Keywords: *Personal diary; Pedagogical travel; Conceptual analysis; Rosa Sensat; New Education.*

INTRODUCCIÓN

El artículo, fruto de la comunicación presentada en el XIX Coloquio de Historia de la Educación celebrado en El Escorial los días 19 al 22 de septiembre de 2017, está centrado en un doble análisis crítico y conceptual de los diarios personales y notas de los viajes que, con carácter pedagógico y de estudio, la maestra Rosa Sensat Vilà (1873-1961) realizó durante el periodo 1908-1913 por distintos países europeos.

La actividad pedagógica analizada, qua ampliaremos más adelante, corresponde a un periodo de transición entre la etapa de formación y el inicio y la consolidación de su itinerario profesional. Cabe recordar que a partir de 1908 ocupó una plaza de maestra en la escuela pública de la avenida Diagonal de Barcelona y que en 1914 inició su etapa

como directora de la *Escola de Bosc* del Parque de Montjuic en la misma ciudad.

Objetivos

En la investigación y el análisis realizados nos preguntamos acerca de las personas y los lugares, las experiencias personales y relevantes y las opiniones y valoraciones críticas plasmadas en los diarios con el objetivo de reconstruir una parte del proceso de elaboración del universo conceptual de Rosa Sensat. La lógica pasado-presente-futuro orienta nuestro análisis ya que intentamos partir de las experiencias previas de la maestra para descubrir cómo se incorporan a su ideario nuevos conceptos que, a la postre, conformarán un discurso pedagógico completo que se concretará en la obra educativa posterior.

Los objetivos planteados son:

- 1º Establecer un catálogo de las instituciones visitadas y las relaciones establecidas con maestros y pedagogos europeos.
- 2º Interpretar los textos y las descripciones para localizar y analizar las ideas y, sobretodo, los conceptos que incorpora a su propio ideario pedagógico.

En definitiva, más allá de una cronología y narración de los hechos acaecidos y de las prácticas e instituciones observadas, nos interesan las ideas, los conceptos y los discursos. En síntesis, se trata de rastrear los conceptos arañados o contruidos durante estos viajes, en el discurso pedagógico de Rosa Sensat.

El desarrollo del artículo, después de la presentación y formulación de los objetivos, contiene los siguientes apartados: En primer lugar, se expondrá sucintamente la metodología seguida en la investigación, tanto para concretar las fuentes documentales utilizadas como para justificar los métodos cualitativos que se han elegido y, precisar finalmente, el esquema de análisis que ha servido para orientar la investigación. Después de situar los viajes pedagógicos estudiados en el contexto del itinerario formativo y profesional de Rosa Sensat, se analizarán con detalle los textos que corresponden a su estancia en Ginebra (Suiza). En la parte final se expondrán las conclusiones para dar respuesta a los objetivos planteados.

METODOLOGÍA

Las fuentes documentales utilizadas, de carácter primario y escrito, están localizadas en el Fondo histórico de la Biblioteca Rosa Sensat en Barcelona (Fondo Rosa Sensat)¹ y en el Archivo Edad de Plata (Expedientes JAE).² En el primer caso se trata de los cuadernos que contienen los diarios y notas manuscritas de los viajes mencionados que pueden contrastarse con otros documentos como el borrador de la memoria del viaje de estudios de 1912-1913, redactada en el año 1913, con el título *Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales en la escuela primaria*³ (cuya versión definitiva no puede localizarse) o, también, la publicación del Ayuntamiento de Barcelona que describe y analiza el viaje de estudios de 1911.⁴ Del expediente de Rosa Sensat Vilà del fondo de la JAE cabe indicar que contiene algunos documentos de interés para contrastar datos, pero no conserva la memoria completa y definitiva reseñada anteriormente, aunque haya constancia de la entrega de la misma.

¹ El Fondo Rosa Sensat contiene algunos documentos digitalizados, entre los cuáles los diarios y notas de los viajes pedagógicos. Disponible en: <http://www2.rosasensat.org/es/pagina/fons-historic> (consultado el 3-9-2018). Estos documentos se encuentran también disponibles en el repositorio de la Memòria digital de Catalunya: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/search/collection/arxiurs>.

² Se trata del expediente de la maestra Rosa Sensat Vilà, pensionada por la Junta para la Ampliación de Estudios, que puede consultarse en: <http://archivojae.edaddeplata.org> (consultado el 3-9-2018).

³ Rosa Sensat, Borrador de la memoria *Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria (Viaje 1912-1913)*. Fondo Rosa Sensat. Archivo Histórico de la Biblioteca Rosa Sensat de Barcelona. Disponible en: <http://www2.rosasensat.org/es/pagina/fons-historic> (consultado el 3-9-2018). Este borrador, con el subtítulo «Memoria de los estudios realizados en las escuelas de Bélgica, Suiza y Alemania por Rosa Sensat», está estructurado en un índice con distintos apartados: BÉLGICA. Escuela primaria de Bélgica; Principios educativos; Las ciencias físico-químicas y naturales. Estudio del programa y su interpretación en la práctica; Secciones en diferentes escuelas primarias de la Villa; Excursiones; Las Escuelas Normales y la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales; Las prácticas de enseñanza y las lecciones en su escuela de aplicación; La Escuela del Dr. Decroly; Laboratorios y museos; Material; Bibliografía. SUIZA. Escuelas primarias; El Instituto Rousseau; La Escuela Normal de Lausanne; Libros y material; El Museo del cantón de Vaud; Las enseñanzas secundarias y menagère; La escuela secundaria de Neuchâtel; La historia natural; Las escuelas de Zurich; El Museo Pestalozzi. Alemania. Las escuelas de Múnich; Estrasburgo (en aquel momento bajo soberanía alemana).

⁴ Celestina Vigneaux et al., *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1911. Memoria presentada al Ayuntamiento de Barcelona por varios Maestros públicos de dicha ciudad* (Barcelona: J. Horta impresor, 1912).

La relación completa de textos analizados es la siguiente:

- Notas del viaje pedagógico de 1908 (cuaderno manuscrito).
- Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1911 (publicación de 1912).
- Notas y diario del viaje de 1911 (cuadernos manuscritos).
- Notas y diario del viaje de 1912-1913 (cuatro volúmenes manuscritos).
- Memoria-borrador del viaje de 1912-1913: Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria (28 cuadernos manuscritos).

La metodología cualitativa utilizada es de carácter hermenéutico y conceptual, atendiendo a algunas aportaciones de la investigación biográfico-narrativa. Este planteamiento nos permite abordar un análisis temático a partir de la siguiente secuencia: comprender las personas (sus ideas); comprender el contexto; comprender las otras personas que interactúan, o sea, el conjunto del movimiento renovador. A partir de la lectura de los diarios y notas de viaje, hemos localizado y sistematizado los datos y la información disponible siguiendo una categorización realizada a partir de un esquema de análisis que expondremos más adelante.

El material documental estudiado pertenece sin duda a la categoría de diario establecida por Antonio Viñao:

una sucesión de textos más o menos extensos —desde la nota o apunte suelto a varios folios—, escritos sobre la marcha, al hilo de los acontecimientos, con mayor o menor frecuencia y regularidad, a lo largo de los años o durante un periodo de tiempo determinado.⁵

También encaja con la definición formulada por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, según la cual:

el diario es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo.

⁵ Antonio Viñao, «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 3 (1999): 233.

Incluye, a la vez, opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc. Pueden adoptar un formato preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. Lo mejor es, quizás, que tengan una adecuada mezcla de todos.⁶

Los diarios y notas de viaje de Rosa Sensat tienen un carácter biográfico, pero incorporan elementos descriptivos y también juicios, opiniones y, por lo tanto, elementos de valoración e incluso propuestas y expectativas de cambio. En nuestro caso, nos centraremos en el estudio de los diarios y notas de los tres viajes mencionados y utilizaremos los demás documentos para contrastar y triangular datos y opiniones y realizar un análisis crítico. En el caso del viaje de estudios de 1912-1913, el análisis reviste complejidad e interés ya que, por una parte, contamos con los cuatro cuadernos del diario completo y la narración directa y exhaustiva del viaje en sus distintas etapas. Por otra parte, como ya hemos mencionado, contamos con la oportunidad de contrastar esta escritura más directa del diario con el borrador de la memoria dirigida a la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) y, por lo tanto, con una narración filtrada por el tiempo, pero también por la visión crítica de la autora.⁷ Ello nos permite profundizar en el análisis crítico y hermenéutico de los textos para fundamentar el análisis conceptual.⁸ En definitiva, en los textos podemos rastrear los conceptos fundamentales de la experiencia pedagógica de Rosa Sensat en sus viajes: los conceptos previos que constituyen su bagaje; los conceptos aprendidos y, finalmente, los conceptos elaborados. Por citar únicamente dos ejemplos, el análisis realizado nos permite descubrir las razones de la influencia de Decroly en Rosa Sensat a partir de su experiencia y visión crítica, fruto de las visitas realizadas en Bruselas; pero también nos muestra los parámetros que, a su juicio, otorgan una mejor valoración de la Escuela Normal de Lausana por encima del Instituto Rousseau de Ginebra. Ello es debido, sin duda, a las propias expectativas de la maestra, relacionadas con el interés por la

⁶ Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (Madrid: La Muralla, 2001), 183.

⁷ Véase: Paul Ricoeur, *La memoria, la historia y el olvido* (Madrid: Trotta, 2003).

⁸ Sobre este tema pueden consultarse: Faustino Oncina Coves, «Historia conceptual y hermenéutica», *Azafea. Revista de Filosofía* 5 (2003): 161-190; Faustino Oncina Coves (eds.), *Palabras, conceptos, ideas. Estudios sobre la historia conceptual* (Barcelona: Herder, 2010); Conrad Vilanou, «Historia conceptual e Historia de la educación», *Historia de la Educación* 25 (2006): 35-70.

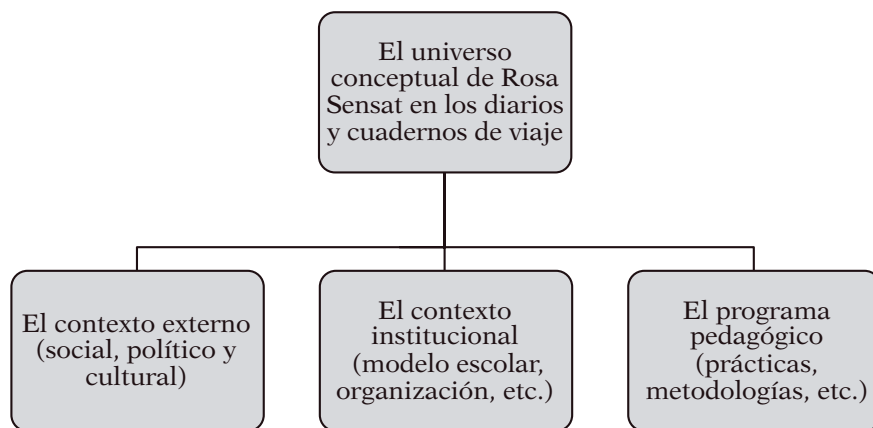
enseñanza y la didáctica de las ciencias físico-químicas y naturales, más que por los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la educación. Aunque como veremos más adelante, este eje temático constituye uno de los núcleos de sus reflexiones posteriores.

En síntesis, podemos decir que la metodología utilizada se alimenta del impulso de dos motores que actúan de forma complementaria: el análisis conceptual y la investigación biográfico-narrativa.

Un esquema de análisis

En un trabajo anterior realizamos un análisis conceptual, con perspectiva histórica, de la renovación pedagógica en Catalunya.⁹ Dado que el universo conceptual del ideario pedagógico de Rosa Sensat debe situarse en el contexto de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX, hemos decidido, sobre la base del estudio anterior, analizar los conceptos e ideas pedagógicas renovadoras de la autora, asociándolas y sistematizándolas en tres niveles: el contexto externo (social, político y cultural); el contexto institucional (modelo escolar, organización, etc.) y, en tercer lugar, el programa pedagógico (prácticas, metodologías didácticas, etc.).

Gráfico 1. Un esquema de análisis



Fuente: elaboración propia.

⁹ Conrad Vilanou y Joan Soler, «La Historia de la Educación en Cataluña: tradición liberal e historia conceptual», *Social and Education History* 2, no. 3 (2013): 261-295. URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4686204.pdf> (consultado el 9-6-2018).

La aplicación de este esquema de análisis nos permite sistematizar la información que recogemos a partir de la lectura de los textos de los diarios o documentos del viaje. En los cuadros siguientes se exponen y visualizan dos tipos de informaciones relacionadas con el diario del primer viaje de estudios realizado en 1908. En el cuadro 1 se sistematiza la información procedente de la lectura del texto. En el cuadro 2 se sintetiza el contenido anterior y se conceptualiza la información.

Cuadro 1. Un ejemplo de sistematización a través de la lectura

Día/ Mes/ Año - Lugar - Personas e instituciones	Elementos del contexto externo	Contexto institucional	Programa pedagógico	Textos (frases, citas breves, etc.) - Observaciones
Sábado, 15 de febrero de 1908 Visita a la Escuela Normal de Bruselas y la escuela modelo M. Alexis Sluys (1849-1936)	Implicación municipal en la educación Presencia de la enseñanza libre y laica. Más libertad que en las escuelas alemanas	Importancia de la dirección pedagógica de M.Sluys en la escuela modelo de Bruselas	Clase de gimnasia. Clase de aritmética. Clase de ciencias naturales: lección sobre el origen de los manantiales con el uso de arcilla y arena para realizar experimentos sencillos	«Vaig sentir allí la lliçó més bonica que jo hagi sentit donar als nois en tota una vida. D'una senzillesa encantadora i una concisió i exactitud admirables, donada amb un rigorós mètode d'inducció»

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Síntesis y análisis conceptual

Día/ Mes/ Año - Lugar - Personas e instituciones	Elementos del contexto externo	Contexto institucional	Programa pedagógico
Viaje pedagógico de 1908 Escuela Normal de Bruselas y la escuela modelo M. Alexis Sluys (1849-1936)	Política educativa municipal Enseñanza libre y laica. Libertad de enseñanza y organización Escuela modelo	Dirección pedagógica Formación del profesorado	Material de enseñanza Método inductivo Experimentación Concisión, exactitud y rigor explicativo

Fuente: elaboración propia.

LOS VIAJES EN EL ITINERARIO FORMATIVO Y PROFESIONAL DE ROSA SENSAT

La biografía personal y profesional de la maestra Rosa Sensat Vilà (1873-1961), que podría sintetizarse con el sintagma «ciencia y renovación de la escuela», ha sido estudiada en profundidad por distintos especialistas.¹⁰ No repetiremos aquello conocido y estudiado; pero para contextualizar nuestro análisis precisamos situar los viajes pedagógicos de Rosa Sensat, relacionados con los documentos mencionados, entre dos etapas de su biografía. Se trata de la etapa de formación (1883-1913) y la etapa de plenitud profesional (1914-1938). La primera de ellas está constituida por sus estudios, en Barcelona y Madrid, las primeras experiencias profesionales (escuelas de párvulos en Girona y Madrid, la Escuela Normal de Alicante, las escuelas públicas de Sant Martí de Provençals y de la Diagonal en Barcelona) y, como colofón, los viajes pedagógicos de los que nos ocuparemos a continuación. Todo ello constituye la preparación inicial y configura un potente bagaje para acometer su trabajo en la etapa de plenitud profesional con la dirección de la

¹⁰ Destacamos un trabajo relativamente reciente junto a otro que ya se considera un clásico en el estudio de la obra pedagógica de Rosa Sensat: Albert Esteruelas, Jordi Garcia-Farrero e Isabel Vilafra, «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia», *Temps d'Educació* 49 (2015): 111-133; Josep González-Agàpito, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola* (Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1989).

Escola de Bosc (1914-1931)¹¹ y el *Grup Escolar Milà i Fontanals* (1931-1938), así como la presidencia de la sección de Educación del *Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona* a partir del año 1921, los tres centros ubicados en Barcelona.¹²

En este contexto de desarrollo personal y profesional, casi como una culminación de un sólido y completo programa de formación, Rosa Sensat realizó, entre 1908 y 1913, hasta tres viajes de carácter pedagógico que la llevaron a recorrer distintos países europeos en los cuáles visitó instituciones relevantes y conoció pedagogos y responsables educativos de fuerte prestigio en su entorno.

En el año 1908, aprovechando un viaje de negocios de su esposo David Ferrer Vallès, la maestra visitó escuelas de distintas ciudades alemanas (Berlín, Dresde, Leipzig y Colonia), además de Bruselas y París, última etapa del viaje en la que ya no visitó ninguna escuela. El viaje tuvo una duración de tres semanas, entre el 30 de enero y el 21 de febrero. Aparte de las visitas realizadas a escuelas públicas e instituciones educativas de las ciudades alemanas, Rosa Sensat quedó complacida de la estancia en Bruselas, a pesar de su corta duración limitada a dos días. En la ciudad belga conoció a Alexis Sluys (1849-1936), un personaje clave en el proceso de modernización y renovación de la enseñanza belga que fue director de la Escuela modelo y de la Escuela Normal de Bruselas.¹³ En esta ciudad visitó la Escuela Normal, la Escuela modelo y una escuela *menagère* y profesional.

El viaje del año 1911 fue realizado conjuntamente con un grupo de catorce maestros de las escuelas municipales de Barcelona para visitar escuelas e instituciones educativas de Francia, Suiza y Alemania. El 9 de julio, el grupo de maestros, en el que destacan algunos conocidos nombres propios, estaba formado por Celestina Vigneaux, Rosa

¹¹ Véase: Rosa Sensat Vilà, *Hacia la nueva escuela* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934).

¹² Véase: Rosa Sensat Vilà, *Discurs de l'acte inaugural del curs 1922-1923* (Barcelona: Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, 1922).

¹³ Véase: Alexis Sluys, *Mémoires d'un pédagogue* (Bruxelles, Éditions de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente asbl, 2014); George Laurent, «Alexis Sluys: un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique», *Cahiers Bruxellois - Brusselse Cahiers* XLVI, no.1 (2015): 74-106. URL: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-bruxellois-2015-1-page-74.htm>

Sensat, Dolors Cortés, Blanca Martín, Àngels Muncunill, Maria Carbonell, Mercè Padrós, Fernando Gordillo, Basilio Jiménez, Vicente Pinedo, Blas Vernet, Esteban Isern, Llorenç Jou y Josep Udina. Empezaron un itinerario que les llevó a las ciudades de Tarascón, Lyon, Ginebra, Lausana, Berna, Lucerna, Zurich, Estrasburgo, París y Toulouse, llegando de nuevo a Barcelona el día 28 del mismo mes. Los objetivos están plasmados en la publicación ya citada de la memoria del viaje:

Salimos, por fin, catorce, siete maestros y siete maestras, en el expreso de Francia del día 9 de julio, teniendo la satisfacción de ser despedidos por un buen número de compañeros, jefes y autoridades, y ya en el tren, nos distribuimos el trabajo para que éste resultase aprovechable. No era posible que en tan pocos días (diez y nueve), haciendo un recorrido tan largo, disponiendo de tan corto tiempo para cada población, pudiera hacerse detenido estudio sin que cada cual tuviera su campo de operación concreto; así es que unos se encargaron de los edificios, otros del material de enseñanza, otros del mobiliario, otros de programas, otros de métodos y sistemas, otros del profesorado, otros de leyes y reglamentos, otros de trabajos manuales, otros de enseñanza privada, otros de obras post y circunescolares, etc., y de este modo cada uno tomaría las notas de su respectiva obligación, y el conjunto sería, si no cosa acabada, por lo menos lo más completa en relatividad.¹⁴

Entre el 15 de octubre de 1912 y el 17 de marzo de 1913, Rosa Sensat realizó el más completo de los tres viajes. Se trata de un viaje de estudios, pensionada por la Junta para la Ampliación de Estudios, con estancias más duraderas y visitando escuelas e instituciones educativas de Bélgica, Suiza y Alemania. No cabe duda de la importancia de este viaje pedagógico en la formación de Rosa Sensat, habida cuenta, de manera específica, de la etapa dedicada a la estancia en Bruselas donde tuvo estrecha relación con Ovide Decroly en su escuela de la calle l'Hermitage:

¹⁴ Vigneaux *et al*, *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1914*, 4.

A Bèlgica assisteixo a les conferències del doctor Decroly. Les seves idees sobre l'educació nova es troben en plena difusió. Les seves investigacions a l'escola de la rue de l'Ermitage són notabilíssimes en aquest primer període i s'ofereixen amb generositat a la consideració dels mestres estrangers. Les aules, arsenal d'objectes aportats pels alumnes, són una mostra evident que allí regna un esperit d'investigació i d'estudi i que l'ensenyament és viu i real. L'espectacle d'aquelles taules plenes de minerals, de petxines, de retalls de diaris, de dibuixos i d'estampes; aquells prestatges plens d'aquàriums i terraris; aquells infants que treballaven lliurement enmig d'aquell material viu, que era la natura mateixa posada al seu abast, portada a l'escola per les pròpies mans i pel seu mateix afany de recerca i de descoberta, van influir profundament en el meu esperit i em van suggerir, sense cap mena de dubte, moltes de les inspiracions futures.¹⁵

El interés de Rosa Sensat en este viaje de 1912-1913 se centraba en la didáctica de las ciencias físico-químicas y naturales tal como ella misma manifestó en la solicitud dirigida a la JAE.¹⁶ Ello determinó, como veremos más adelante en el caso de Ginebra, gran parte de las valoraciones de Rosa Sensat sobre los lugares e instituciones visitadas.

Pedro Luis Moreno, en un documentado y riguroso artículo de análisis de las concepciones de Rosa Sensat sobre el material de enseñanza, dedica un apartado a los viajes pedagógicos y ratifica nuestra apreciación sobre la importancia de los viajes, y éste último de manera especial, en la formación de la maestra:

Els viatges pedagògics li van permetre reforçar i ampliar la seva formació, li van possibilitar l'oportunitat d'observar i conèixer personalment la plasmació d'algunes de les iniciatives més destacades del moviment internacional de l'Escola Nova. L'experiència viatgera li facilitaria un coneixement més profund

¹⁵ Rosa Sensat, *Vers l'escola nova* (Vic: Eumo, 1996): 6-7. Traducción al catalán de: *Hacia la nueva escuela* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934).

¹⁶ Véase: Expediente Rosa Sensat i Vilà. URL: http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/

i directe de les idees pedagògiques, la situació d'un ensenyament primari modern perfectament estructurat, així com les pràctiques educatives innovadores impulsades per les corrents de renovació pedagògica europees.¹⁷

GINEBRA: UNA ESCALA OBLIGADA ENTRE BRUSELAS Y LAUSANA

«Después de haber estudiado a fondo la labor escolar de Bruselas, la escuela primaria de Suiza nos produjo decepción. Ni en su modo de hacer ni en el espíritu que la informa está a la altura de la plenitud que los tiempos demandan».¹⁸ La cita de Rosa Sensat denota una sensación de decepción con relación al contacto directo con las instituciones educativas de Ginebra, sobre todo en el caso de las escuelas de enseñanza primaria. Sin embargo, en sus obras posteriores se definió ella misma como fruto de la moderna pedagogía desarrollada en algunas de las instituciones visitadas y, más particularmente, bajo la influencia de psicólogos de la talla de Claparède.¹⁹

La maestra visitó esta ciudad, en las orillas del lago Léman, en dos ocasiones: el viaje en grupo de 1911 y el viaje de estudios de 1912-1913. La lectura y análisis de los respectivos diarios y memorias nos permite presentar el cuadro 3 en el cual damos cuenta de los centros visitados.

¹⁷ Pedro Luis Moreno Martínez, «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament», *Temps d'Educació* 44 (2013): 87.

¹⁸ Sensat, Borrador de la memoria *Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria (Viaje 1912-1913)*.

¹⁹ Esta explícita autoafiliación en la psicología y pedagogía de Claparède contrasta con algunas afirmaciones de sus diarios. Sirva como ejemplo la anotación escrita el viernes 10 de enero de 1913: «Claparède es de los sabios que creen que no han de esforzarse para hacerse comprender de los demás. Será muy sabio, pero dice las cosas a medio decir, sin ningún relieve ni calor, es decir sin las condiciones de una lección dada por un buen maestro».

Cuadro 3. Instituciones ginebrinas visitadas en 1911 y en 1913

Viaje de 1911	Viaje de 1913
Llegada: 12 de julio Salida: 14 de julio en dirección a Lausana Jornada completa de visitas: 13 de julio Instituciones visitadas • Collège Calvin (secundaria) • Institut de jeunes filles • École primaire des Cropettes • École professionnelle de jeunes gens • École professionnelle et menagère de jeunes filles • École de la petite enfance • École des arts et métiers • Département d'Instruction publique	Llegada: 9 de enero Salida: 23 de enero hacia Lausana Instituciones visitadas • Instituto J. J. Rousseau • Escuelas de primaria - École de Malagnou - École de Roseraï - École de Paquis - École de Sécheron - Collège Calvin (secundaria) - Institut de jeunes filles • Escuela infantil de Malagnou • Escuelas particulares • Escuela "menagère" de Carouge • Museo de Historia Natural • Jardín Botánico

Fuente: elaboración propia.

En los años que nos ocupan, Ginebra se había convertido en un centro de atracción para los maestros y pedagogos catalanes, sobre todo a partir de la apertura, en 1912, del Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR). La relativa proximidad, en comparación a otros destinos europeos de igual o más prestigio, pero más alejados, confirió a esta ciudad suiza un carácter especial. Ello se debió también, sin ninguna duda, a la lengua de uso más habitual en Ginebra, el francés, de dominio más extendido entre los maestros catalanes, lo cual facilitaba la comunicación y el aprovechamiento de la estancia en la ciudad. El carácter abierto, tolerante e internacionalista de la ciudad reforzaba este papel de destino buscado para experimentar la convivencia entre religiones distintas, la coexistencia de una clara diversidad lingüística y, en fin, la posibilidad de vivir en un ambiente liberal y democrático conocido como el espíritu de Ginebra.

La ciudad se convirtió, también gracias al papel relevante de Ferrière en la creación y desarrollo de la Liga Internacional de la Nueva Educación,

en una concreción de la utopía político-pedagógica del primer tercio del siglo XX que conectó perfectamente con las aspiraciones y preocupaciones de la burguesía catalana, en primera instancia, y de los sectores progresistas y republicanos, con posterioridad. Ambos perseguían el objetivo de construir un país a través de la educación.²⁰

Esta significación especial y, en cierto modo, paradigmática de Ginebra nos ha llevado a tomar la decisión de presentar con más detenimiento y profundidad el contenido pedagógico asociado a la estancia en esta ciudad, aunque lo mismo podría realizarse con Bruselas y Lausana.

Si en el viaje de 1911 la estancia en Ginebra se limitó a un día completo de visitas, durante el mes de enero de 1913, Rosa Sensat permaneció en la ciudad durante dos semanas y, gracias a los buenos oficios del también maestro catalán Pau Vila, que cursaba estudios en el Instituto Jean-Jacques Rousseau y conocía bien la ciudad y sus instituciones, aprovechó con intensidad cada día y cada hora. Cabe recordar que Vila fue el primer estudiante que se matriculó en este nuevo instituto pedagógico ginebrino creado por Claparède y dirigido por Bovet desde 1912, o sea solamente unos meses antes.

Ya hemos señalado anteriormente que, en esta ocasión, el objetivo nuclear del viaje de Rosa Sensat era la enseñanza de las ciencias. Ello influye en su visión y en la atención que presta a otros temas. Sin embargo, este explícito y concreto interés no fue motivo suficiente para que la maestra no abriera el foco de sus motivaciones y ampliase el horizonte de sus preocupaciones. El siguiente cuadro es una demostración de la afirmación que acabamos de formular. La síntesis de los elementos conceptuales que aparecen en los diarios de los dos viajes nos ofrece una visión de la amplitud y la extensión del universo conceptual que se estaba tejiendo en la construcción del pensamiento pedagógico de la maestra, sistematizado a partir del esquema de análisis que hemos justificado anteriormente.

²⁰ Véase: Joan Soler Mata, «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX», *Temps d'Educació* 37 (2009): 11-38.

Cuadro 4. Síntesis y análisis conceptual de las estancias en Ginebra

Elementos del contexto externo	Contexto institucional	Programa pedagógico
Política educativa municipal y cantonal Enseñanza “menagère” Enseñanza de párvulos Formación de maestros Escuela pública Escuela libre (particular) Gratuidad y obligatoriedad Experimentación y extensión de los resultados (generalización)	Edificios y mobiliario Condiciones higiénicas Modelo de pupitre Dirección pedagógica Graduación escolar Maestro: función de enseñanza Laicismo y tolerancia Educación especial en los centros (clase de anormales y clase de atrasados) Escuela a la medida Escuela como la vida	Fundamentos psicológicos y pedagógicos Educación integral Libertad del niño Lecciones de cosas Enseñanza memorística Método experimental Método inductivo Educación individualizada Música y gimnasia Dibujo: base de la enseñanza (maestro) y del trabajo manual (alumno) Materiales de enseñanza Decoración del aula

Fuente: elaboración propia.

Rosa Sensat se interesó con más intensidad por aquello que configuraba el carácter de la escuela; es decir, por su contexto institucional y por el programa pedagógico. En las descripciones y reflexiones de sus visitas se ocupa de analizar todo lo relacionado con la escuela como institución, desde el edificio y mobiliario (en particular sobre las condiciones higiénicas y los modelos de pupitre), hasta el carácter de la escuela, el tipo de dirección pedagógica de los centros (y, a veces, la ausencia de este tipo de dirección que para ella era indispensable), la función de enseñanza en el maestro y, en último término, la concepción de escuela que está asociada a un determinado establecimiento escolar (la escuela a la medida, la escuela como la vida, etc.). Es evidente que no escaparon a las apreciaciones de la maestra algunos elementos de especial relevancia en relación con la aplicación posterior de sus estudios. Se trata de elementos del contexto externo o de política educativa, como el papel del municipio y el cantón en la organización de la enseñanza, la gratuidad y obligatoriedad de la misma y, en algunos casos, los procesos a través de los cuales la experimentación realizada en una escuela se traducían en la extensión y la posible generalización de resultados a otros centros. Sin

duda, Rosa Sensat tenía en mente, a cada momento, aquello que formaría parte de su vida profesional posterior en Barcelona, una ciudad que vivía el impulso de la iniciativa municipal en la educación y que se debatía entre la necesidad de experimentar sin dejar de generalizar para conseguir una mejora global de las escuelas de la ciudad.

El cuadro anterior también deja constancia del interés de Rosa Sensat por el programa pedagógico, o sea por aquello que ocurría en el interior del aula y por la manera de llevar a cabo la enseñanza, más concretamente la enseñanza de las ciencias. En este apartado su interés iba desde los fundamentos y las concepciones educativas, hasta el tipo de lecciones y las metodologías aplicadas, e incluso los materiales y el ambiente del aula. Cabe destacar la importancia que daba al dibujo que ella concebía como un elemento básico para que el maestro pudiera enseñar y, a la vez, para desarrollar las aptitudes del trabajo manual en los alumnos.

La interpretación de estos elementos conceptuales, a partir de los textos de Rosa Sensat, nos permite dar un paso más y establecer un cuadro en el que reflejamos los ejes conceptuales que emergen de la reflexión pedagógica de la maestra. Se trata de unos ejes conceptuales que dan buena cuenta de la amplitud de sus preocupaciones, sin abandonar nunca la capacidad de focalizar en los temas relacionados más directamente con sus intereses. A la vez, estos ejes constituyen temas de debate que dibujan los trazos imprescindibles para comprender el verdadero núcleo del programa renovador que Rosa Sensat estaba construyendo.

Cuadro 5. Ejes conceptuales - Temas de debate

Contexto externo	Contexto institucional	Práctica escolar
Educación pública Generalización - Institucionalización de la renovación Responsabilidad de la política educativa Teoría - Práctica	Graduación Dirección del centro Laicismo y neutralidad Participación del alumno Escuela a la medida Coeducación. Separación por sexo Separación por niveles	Libertad del niño: clase dirigida - clase libre Métodos de enseñanza: coherencia - diversidad Salidas y excursiones: oportunidad de aprendizaje Experimentación en el laboratorio, en el aula y en el patio o campo escolar

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que los diarios y las notas de viaje estudiados superan el marco de un diario de viaje y añaden, a sus características, las propias de un diario de investigación, de reflexión crítica e, incluso, de formación. Se trata de un completo material que permite distintas lecturas, algunas de las cuales ya han sido realizadas, como hemos citado anteriormente, por otros investigadores.²¹

La reconstrucción y el análisis del universo conceptual de Rosa Sensat nos permiten establecer confluencias y divergencias entre los tres relatos, localizar temas de debate y sugerir el establecimiento de continuidades entre estudios realizados, visitas y observaciones y el ideario o discurso pedagógico.

En un trabajo anterior, que ya hemos citado, establecimos seis posibilidades para comprender lo que los maestros catalanes buscaron y encontraron en Ginebra:²²

- La oportunidad de establecer y fortalecer vínculos con la Liga Internacional de la Nueva Educación.
- La motivación de quienes descubrieron en Ginebra nuevos itinerarios pedagógicos.
- El descubrimiento de la importancia de construir los fundamentos científicos de la educación basada en las enseñanzas de los profesores del IJJR de Ginebra.
- La oportunidad de aprovechar el prestigio del IJJR y la Universidad de Ginebra para fortalecer su propio prestigio personal y profesional.
- La actitud de aquellos que estaban imbuidos de la atmósfera liberal, abierta, pacifista, democrática e internacionalista de Ginebra.
- La constatación que no todo se encontraba en Ginebra.

²¹ Moreno Martínez, «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament».

²² Soler Mata, «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX».

En el caso de Rosa Sensat que nos ocupa en este artículo, podemos deducir que sus viajes estuvieron marcados por la importancia de construir los fundamentos científicos de la educación basados en las enseñanzas de los profesores del Instituto Jean-Jacques Rousseau, aprovechando el prestigio personal y profesional que se obtenía como consecuencia del prestigio de los profesores del Instituto. Sin embargo, es evidente que en Rosa Sensat cabe remarcar la constatación que no todo se encontraba en Ginebra: «Dentro de unos días salgo de Ginebra para Lausanne pues veo que aquí no podría hacer gran cosa sobre la especialidad que he venido a estudiar».

En Ginebra, Rosa Sensat había establecido contacto personal con Pierre Bovet, el director del Instituto Rousseau, Édouard Claparède, con quién asistió a clase en una ocasión, Alice Descoeudres, la encargada del curso sobre alumnos discapacitados en el mismo instituto, la inspectora de gimnasia Mme. Ballet, la pintora y profesora de dibujo Mme. Louise Artus-Perrelet²³ y, finalmente, con Mme. Deletré, la directora de un colegio particular. En ningún caso la intensidad de la relación puede compararse con la establecida en Bruselas con Decroly y Sluys. Ello se desprende de la descripción y los comentarios de Rosa Sensat en sus diarios y anotaciones.

A pesar de la relativa importancia de los aprendizajes realizados durante su estancia en Ginebra podemos señalar algunos elementos clave de su ideario pedagógico que tienen una clara filiación en la pedagogía ginebrina. Se trata de elementos que ella misma aporta como síntesis de su viaje y en los cuáles hemos señalado en negrita aquellos que tienen claros referentes ginebrinos, aunque no sea de forma exclusiva, a partir de lo leído e interpretado de sus diarios:

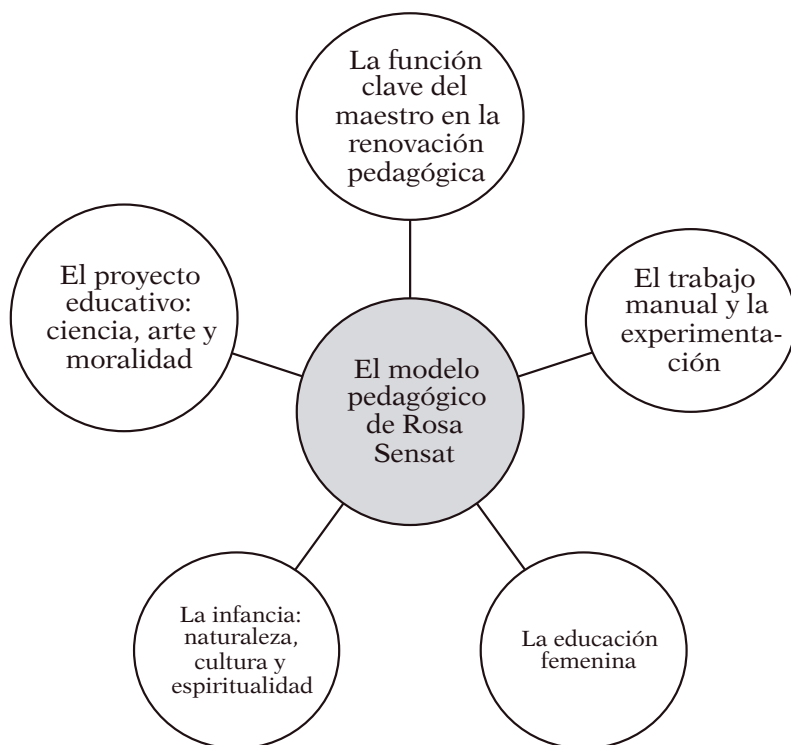
- El municipio y el ayuntamiento como ámbito de la política escolar.
- **La escuela como buen-lugar: edificio, ambiente y condiciones higiénicas; laboratorios y campos de experimentación.**
- La organización de la escuela como base de la enseñanza: **graduación** y dirección pedagógica.

²³ Louise Artus-Perrelet, *Le Dessin au service de l'éducation* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1917).

- La función educativa antes que la instructiva: el **trabajo individual**.
- La necesidad de **formación del maestro: carácter técnico y profesional**; fundamentos teóricos y recursos metodológicos.
- La importancia del material de enseñanza en el aula y en la escuela.
- El **entorno natural, social y cultural** como fuente de conocimiento.
- El principio de la actividad del niño: la importancia del **trabajo manual**.
- La **relación entre la escuela y la vida**: enseñanza de las ciencias y vida doméstica.
- La **formación específica de la mujer**.

En el diagrama que sigue a continuación hemos representado los ejes principales de un balance del modelo pedagógico de Rosa Sensat en relación con los temas y conceptos que hemos analizado a lo largo del artículo. Sin ninguna pretensión de limitar el modelo, intentamos establecer cinco ámbitos temáticos que, a nuestro entender y a partir del análisis de los textos reseñados, constituyen el entramado de un edificio pedagógico que, aunque ya contaba con puntos de anclaje, se robusteció durante los viajes y terminó definiéndose en la práctica educativa que siguió en la *Escola de Bosc* de Barcelona.

Gráfico 2. El modelo pedagógico de Rosa Sensat



Fuente: elaboración propia.

Es interesante descubrir cómo el objetivo inicial centrado en el interés y el estudio de las cuestiones metodológicas y didácticas derivadas de la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales queda desbordado por un marco más amplio que se adentra en múltiples y complejas cuestiones de carácter psicológico y pedagógico. Estas cuestiones, que sirven perfectamente como conclusiones, se intentan sintetizar y sistematizar en forma de recomendaciones redactadas por la misma Rosa Sensat en la parte final del borrador de la memoria del viaje de 1912-1913: edificios escolares espaciosos e higiénicos con campos circundantes y de experimentación; organización y graduación de la enseñanza; incorporación del trabajo manual «seriamente organizado»; estudio de las ciencias naturales; reforma de las Escuelas Normales «acentuando el carácter técnico y profesional» de la formación de los

maestros; formación permanente de los maestros en forma de cursos de vacaciones; obligatoriedad de las excursiones escolares y su metodología y organización; impulso de las escuelas secundarias y superiores dirigidas a la mujer; y enseñanza de la economía doméstica fundamentada en las ciencias.²⁴

Nota sobre el autor

JOAN SOLER MATA es maestro y pedagogo. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesor del Departamento de Pedagogía de la UVIC-UCC. Ha ocupado distintos cargos de gestión universitaria: director del Departamento de Pedagogía; coordinador de los estudios de Maestro; adjunto del Vicerrectorado de Ordenación académica; responsable de la planificación de los trabajos de final de Grado y, también, decano de la facultad.

Es miembro del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) —grupo de investigación consolidado—, desde su creación. Actualmente (y desde el año 2015), es presidente de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Los ámbitos de estudio e investigación son: la formación del maestro y del educador social; la historia de la renovación pedagógica en Cataluña; el pensamiento educativo contemporáneo; las relaciones entre territorio, municipio y educación; la escuela rural; la democracia en la escuela. Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre los ámbitos de estudio e investigación señalados. También ha coordinado y editado libros de distintos autores sobre la renovación pedagógica y la pedagogía contemporánea.

Actualmente es coordinador del grupo de trabajo de «Lliçons de Pedagogia», un proyecto de innovación en el ámbito de la enseñanza de la historia de la educación, impulsado por el programa MIF para la mejora de la formación inicial de los maestros de Catalunya.

²⁴ Véase el cuaderno 28 de Sensat, Borrador de la memoria *Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria (Viaje 1912-1913)*.

REFERENCIAS

- Artus-Perrelet, Louise. *Le Désin au service de l'éducation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1917.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Esteruelas, Albert, Jordi Garcia-Farrero e Isabel Vilafranca. «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia». *Temps d'Educació* 49 (2015): 111-133.
- González-Agàpito, Josep. *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1989.
- Laurent, George. «Alexis Sluys: un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique». *Cahiers Bruxellois - Brusselse Cahiers* XLVI, no. 1 (2015): 74-106. URL: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-bruxellois-2015-1-page-74.htm>
- Moreno Martínez, Pedro L. «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament». *Temps d'Educació* 44 (2013): 77-99.
- Oncina Coves, Faustino. «Historia conceptual y hermenéutica». *Azafea. Revista de Filosofia* 5 (2003): 161-190.
- Oncina Coves, Faustino (ed.). *Palabras, conceptos, ideas. Estudios sobre la historia conceptual*. Barcelona: Herder, 2010.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- Sensat Vilà, Rosa. Borrador de la memoria *Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la escuela primaria (Viaje 1912-1913)*. Fondo Rosa Sensat. Archivo Histórico de la Biblioteca Rosa Sensat de Barcelona. Disponible en: <http://www2.rosasensat.org/es/pagina/fons-historic>
- Sensat Vilà, Rosa. *Discurs de l'acte inaugural del curs 1922-1923*. Barcelona: Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, 1922.
- Sensat Vilà, Rosa. *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo, 1996. Traducción al catalán de: *Hacia la nueva escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.
- Sluys, Alexis. *Mémoires d'un pédagogue*. Bruxelles: Éditions de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente asbl, 2014.
- Soler Mata, Joan. «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX». *Temps d'Educació* 37 (2009): 11-38.
- Vigneaux, Celestina et al. *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1911*. Memoria presentada al Ayuntamiento de Barcelona por varios Maestros públicos de dicha ciudad. Barcelona: J. Horta impresor, 1912.
- Vilanou, Conrad. «Historia conceptual e Historia de la educación». *Historia de la Educación* 25 (2006): 35-70.

Vilanou, Conrad y Joan Soler. «La Historia de la Educación en Cataluña: tradición liberal e historia conceptual». *Social and Education History* 2, no. 3 (2013): 261-295. URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4686204.pdf>

Viñao, Antonio. «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 3 (1999): 223-253.

LOS BOLETINES ECLESIAÍSTICOS COMO FUENTE PARA LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA (1851-1931)^α

*Ecclesiastical bulletins as a source for the history of primary
education in Spain (1851-1931)*

Carmen Diego Pérez^β y Montserrat González Fernández^γ

Fecha de recepción: 26/07/2018 • Fecha de aceptación: 05/01/2019

Resumen. Recurrir a publicaciones periódicas en la investigación histórica es habitual desde las últimas décadas; sin embargo, la información proporcionada por los boletines eclesiásticos —órganos de difusión de las directrices oficiales de la Iglesia católica— no ha sido suficientemente utilizada para conocer las conexiones y relaciones entre la Iglesia católica y el estado en torno a la enseñanza. Este artículo tiene el objetivo de señalar las potencialidades de estos boletines para los historiadores de la educación. En este sentido sintetizamos, en primer lugar, el marco legal y la doctrina de dicha iglesia —desde el nacimiento de esta publicación periódica a mediados del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX— y esbozamos la relación que mantuvieron iglesia y estado durante este periodo. A continuación, caracterizamos los boletines eclesiásticos y apuntamos aquellas cuestiones educativas relativas a la enseñanza primaria que tratan y que servirían, en unos casos, para contrastar y comparar informaciones procedentes de otras fuentes —el control que la Iglesia católica y el estado ejercieron sobre el magisterio en relación con las

^α Este trabajo forma parte de la investigación *El estado y la iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España. 1857-1931*, Proyecto I+D EDU2014-53679 financiado en el marco del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma estatal de generación de conocimiento del Ministerio de Economía y Competitividad, coordinado por Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga.

^β Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, España. cdiego@uniovi.es  <https://orcid.org/000-0002-4746-2670>

^γ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo, España. montseg@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0002-6790-347X>

prácticas religiosas que debían realizar con los escolares, por ejemplo— y, en otros, para investigar aspectos poco conocidos —el asociacionismo del magisterio católico, es otro ejemplo—, contribuyendo, así, a la construcción de una historia de la educación primaria oficial más completa.

Palabras clave: Iglesia católica; Control; Enseñanza; Publicación periódica; España.

Abstract. *Resorting to periodic publications in historical research has become common in recent decades; however, the information supplied by ecclesiastical bulletins — the broadcasting organ of the Catholic Church's official directives— has not been used sufficiently as a tool for understanding the connections and relationships between the church and the state as regards teaching. This article aims to point out the potential that these bulletins have for education historians. In this regard, we first set out to synthesize the legal framework and the church's doctrine — beginning with the birth of the periodic publication in the mid-19th century up to the third decade of the 20th century — and we outline the relationship that church and state maintained during this period. Then we characterize the ecclesiastical bulletins and take note of those educational issues related to primary education that are addressed in them and that would be useful, in some cases, to contrast and compare information that comes from other sources —the control that church and state exerted on the teachers in relation to the catholic practices that they should conduct with the students, for example— and, in others, to investigate little known aspects —the catholic teachers' group of associations, as another example—, contributing, thus, to the construction of a more complete history of primary education.*

Keywords: *Catholic church; Control; Teaching; Periodic publication; Spain.*

PRESENTACIÓN

La necesidad de los obispos de comunicarse fácilmente con arciprestes y sacerdotes de su diócesis les indujo, a mediados del siglo XIX, a poner en marcha una publicación periódica —similar a otras oficiales ya existentes de carácter civil o militar— que les facilitara transmitir la información, naciendo así los boletines eclesiásticos que, entre otras cuestiones, incluyeron las educativas.

Nuestro interés por estos boletines surgió a raíz de un proyecto I+D dedicado a investigar «El estado y la iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España 1857-1931»; dentro del grupo de

investigación nuestro cometido fue indagar, especialmente, sobre encuentros y controversias de la Iglesia católica con el estado relativos a la enseñanza primaria pública, así como las relaciones entre párrocos y maestros, para poder identificar el control y la función supervisora que la iglesia ejerció sobre el magisterio y la escuela.¹ En este proceso de búsqueda, y tras la consulta de los boletines de trece diócesis publicados entre 1852 y 1931, hemos podido comprobar que aportan información sustantiva para documentar otros aspectos educativos —algunos poco conocidos—, por lo que este trabajo tiene como objetivo divulgar la potencialidad de esta fuente para contrastar hechos e ideas.

No obstante, no estamos ante una fuente desconocida para los historiadores que la han utilizado bien para estudiar aspectos concretos en una diócesis como el conflicto de las desamortizaciones o la economía,² la aprobación o rechazo de libros,³ el análisis de la información difundida⁴ o bien, utilizando boletines de cuatro diócesis para estudiar la figura

¹ Comenzamos a indagar en esta fuente al observar que la documentación administrativa generada por las Juntas locales de instrucción primaria —órganos que iniciarían el proceso de control del magisterio— es ingente, está excesivamente dispersa y hace que la tarea sea inabarcable, lo que unido a los avatares de los archivos municipales y la escasa atención que reciben en la actualidad —sin archivero, sin instrumentos de descripción, etc.— dificulta la identificación y el acceso a esa información.

² Es el caso de la tesina de Sandra de Pablo Hervás, «El conflicto de las desamortizaciones en el Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma», presentada en la Universidad Pontificia de Salamanca, 2000, o la investigación de Jesús María Palomares, «La economía de la iglesia española. El caso de la diócesis de Osma (1851-1936)», *Investigaciones históricas. Época moderna y contemporánea* 19 (1999): 103-123.

³ Abordado en los trabajos de Leandro Higuera Pino, quien identifica los aparecidos entre 1836 y 1968 en los siguientes artículos publicados en *Hispania Sacra. Revista de Historia eclesiástica de España*: «En torno a la bibliografía del Boletín Eclesiástico de la diócesis de Toledo en el siglo XIX» 31, no. 61 (1978): 571-667; 34, no. 70 (1982): 551-666; 35, no. 71 (1983): 317-367; 40, no. 81 (1988): 469-538; 42, no. 85 (1990): 113-166; 43, no. 87 (1991): 121-152, y 44, no. 89 (1992): 249-287; Antón M. Pazos, «Lectura y religión en Navarra: libros sobre espiritualidad difundidos a través del Boletín Oficial Eclesiástico (1900-1930)», *Hispania sacra* 56, no. 114 (2004): 741-772, o del mismo autor «El párroco eficaz. Técnica parroquial y mentalidad eclesiástica en la bibliografía recomendada por el Boletín de Pamplona (1900-1930)», *Hispania sacra* 57, no. 116 (2005): 709-744, donde recoge las publicaciones con orientaciones pedagógicas al clero para la catequesis de los niños, así como los textos de catecismo recomendados y otros medios pedagógicos como las estampas de la editorial barcelonesa Luis Gili o la colección *España y su historia* de la editorial Calleja.

⁴ Pilar Salomón Chéliz, «Mucho más que religión: Contenidos de la prensa eclesiástica oficial: el Boletín Eclesiástico Oficial del Arzobispado de Zaragoza (1900-1936)», en *Prensa y periodismo especializado: historia y realidad actual: I congreso de prensa y periodismo especializado*, eds. Juan José Fernández Sanz, José Carlos Rueda Laffond y Carlos Sanz Establés (Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara, 2002), 193-208.

de Pío XI.⁵ Asimismo, los historiadores de la educación también la han utilizado, pero ocasionalmente, para ilustrar diferentes aspectos de la educación española contemporánea: la secularización,⁶ la situación de la enseñanza en una diócesis concreta⁷ o, combinada con otra documentación inédita, la actuación educativa de la Iglesia católica.⁸ No estamos, pues, ante una fuente olvidada⁹ pero sí, posiblemente, ante una documentación infrautilizada; por tanto, el objetivo de este artículo es apuntar las potencialidades y prestaciones que los boletines eclesiásticos pueden aportar a los historiadores de la educación.

Consideramos que estos boletines son una fuente de información apropiada y fiable para conocer el pensamiento y actuación de la Iglesia católica al proporcionar los discursos, las prácticas y los hechos relevantes en torno a su misión educadora, permitiendo trabajar la dimensión interpretativa al poder cotejar y contrastar su información con la suministrada por otras fuentes. Estos boletines recogen las intervenciones de los obispos en sus respectivas diócesis, sus directrices sobre educación, su sistemático recuerdo de la legislación que favorecía a la Iglesia católica en cuestiones

⁵ Javier Marín-Porgueres, «La recepción en España del Magisterio de Pío XI sobre la Santidad. Un estudio desde los Boletines Eclesiásticos», *Cuadernos doctorales: teología (Excerpta e dissertationibus in Sacra Theologia)* 60 (2013): 475-563.

⁶ Teódulo García Regidor, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)* (Madrid: Fundación Santa María, 1985).

⁷ Francisco Martín Zúñiga, «La lucha contra la secularización de la enseñanza en las primeras décadas del siglo XX (1900-1930) vista desde el Boletín Oficial del Obispado de Málaga», *Puerta Nueva. Revista de Educación* 17 (1993): 61-70, y Ángel Serafín Porto Ucha, «La postura de la iglesia gallega ante el tema de la enseñanza a través de los boletines eclesiásticos durante la Restauración», en *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*. IV Coloquio de Historia de la Educación. Palma septiembre 1986. (Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. Sección de Historia de la Educación de la S.E.P., 1986), t. I, 255-263.

⁸ De este tipo son los trabajos de Francisco Martín Hernández, «La actitud del episcopado», en *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, coord. Buenaventura Delgado Criado (Madrid: Fundación Santamaría-Ediciones SM, 1994), 560-568; Bernabé Bartolomé Martínez (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997), y Miguel-Ángel Hernández Fuentes, «Educar cristianamente a los obreros». Actividad educativa en la diócesis de Zamora durante la Restauración: las escuelas de adultos y el círculo católico de obreros», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 36 (2017): 253-256.

⁹ Las publicaciones oficiales fueron habitualmente utilizadas por los historiadores y, desde 1973, fecha en que Manuel Tuñón de Lara llamó la atención —en *Metodología de la historia social de España* (Madrid: Siglo XXI de España)—, sobre las publicaciones periódicas no oficiales, ambas son fuentes favoritas para los historiadores; sin embargo, los boletines eclesiásticos, teniendo esa doble cualidad, fueron escasamente explorados.

de enseñanza, y su denuncia y lamento cuando los políticos tomaban un rumbo diferente al que esperaban. Cada obispo difundió sus cartas pastorales, versando las de algunas diócesis sobre la escuela neutra —en varios boletines de 1908—, el laicismo en la enseñanza —abordado especialmente durante los años 1914 y 1915—, sobre la visita del párroco a las escuelas en 1920, o la enseñanza de la religión en las escuelas normales para la formación del magisterio primario. En definitiva, los obispos utilizaron las páginas del boletín de su diócesis para intervenir en las cuestiones educativas.

MARCO POLÍTICO Y RELIGIOSO

La información a la que aludiremos en las siguientes páginas abarca un intervalo temporal de ochenta años, los que median entre 1851 y 1931. En este periodo, tanto la actuación de la Iglesia católica como la del estado se modificaron al compás de diversos acontecimientos no solo nacionales sino también internacionales. Así, el contexto político español fue variando al estar marcado por tres constituciones: la de 1845, que contempló la confesionalidad del estado; la de 1869, que declaró la libertad de culto y la de 1876 con un artículo, el 11, de buscada ambivalencia al declarar la confesionalidad del estado al tiempo que admitía otros cultos. El final del intervalo de estudio, 1931, fue el año de entrada en vigor de una nueva Constitución menos favorable para la Iglesia católica, que declaró, en el artículo 3, que el estado español no tenía religión oficial y en el 48, «que la enseñanza será laica [...]. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos».

En cuanto al ámbito religioso, desde 1851 hasta mediado el siglo XX, estuvo en vigor el Concordato que Pío IX e Isabel II firmaron el 16 de marzo de aquel año, y que concedió a la iglesia los derechos y capacidades de control de los libros de texto y del profesorado en el ejercicio de la tarea docente. Además de este acuerdo, la doctrina de la Iglesia católica fue desarrollada en algunas encíclicas en las que los pontífices expusieron la doctrina católica sobre algún asunto, condenando errores o resolviendo alguna cuestión de capital importancia; en algunas abordaron la educación de los jóvenes exclusivamente y otras también tuvieron repercusiones en la escuela. A este respecto son significativas *Quanta cura* de 1864, *Acervo nimis* de 1905, y *Divini illius magistri* de 1929.

Las prerrogativas de la Iglesia católica quedaron reflejadas en estos boletines a través de la actuación de los obispos, quienes mantuvieron la unidad doctrinal señalada desde Roma en cuanto a las cuestiones de educación, expresando «su voz, uno a uno, en perfecta sintonía de razones y de argumentos».¹⁰ Esta fuente recoge el mayor protagonismo de algunos obispos,¹¹ reforzado por el hecho de haber ocupado unos el cargo de senadores, interviniendo directamente en los asuntos de la política, mientras que otros formaron parte del Consejo de Instrucción Pública informando y opinando sobre las cuestiones sometidas a dictamen de este órgano consultivo —entre otras, la aprobación de los libros de texto y las sanciones al magisterio primario. En esta publicación también se aprecia otra estrategia colectiva desarrollada por algunos obispos que tomaron iniciativas inter-diocesanas de opinión y protesta contra el gobierno por las decisiones que podían suponer una pérdida del poder eclesiástico en la enseñanza o la disminución del carácter católico de la sociedad.

Los privilegios concedidos en materia de educación en el Concordato quedaron recogidos en la longeva Ley Moyano al incorporar los derechos de la Iglesia católica a inspeccionar tanto los establecimientos públicos como los privados para «velar sobre la pureza de la doctrina, de la Fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud» (artículo 295), y supervisar los libros de texto y las explicaciones de los profesores para evitar que «emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud» (artículo 296). Si un prelado detectaba algo sospechoso debía dar «cuenta al Gobierno; quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción Pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real» (artículo 296), quedando casi literalmente recogidos los dos primeros artículos del citado Concordato. En cuanto a la enseñanza primaria, su artículo 11 especifica expresamente que «el Gobierno procurará que los respectivos Curas párrocos tengan repasos de Doctrina y Moral cristiana para los niños de las Escuelas elementales, lo menos una vez cada semana».

¹⁰ Martín Hernández, «La actitud del episcopado», 562.

¹¹ Un caso es el obispo de Tarazona, Cosme Marodán y su conocida carta a la reina quejándose y reclamando los derechos de la iglesia, lo que provocó la aprobación de la Real Orden de 27 de octubre de 1864. En ella se dieron directrices sobre los tres niveles de enseñanza. En relación con el primer nivel se intentó reforzar la colaboración entre los párrocos y el magisterio primario. Este obispo años después sería senador.

Presentado someramente el marco legal político-religioso de la época, a continuación, procedemos a una caracterización de esta fuente primaria de información, que nos permite acercarnos al pensamiento oficial y a la actuación de la Iglesia católica en un período en que defendió su derecho a estar presente en la enseñanza pública cuando iniciaba su andadura el sistema educativo español y también mientras éste se consolidaba, defendiendo su posición con diversas estrategias.

CARACTERIZACIÓN DE LOS BOLETINES ECLESIASTICOS

Cuando apareció el primer boletín eclesiástico —el de la diócesis de Toledo en 1844—, hacía unos años que existían en nuestro país publicaciones periódicas oficiales de carácter civil, al haber promovido la Real Orden de 20 de abril de 1833 la publicación de boletines oficiales por provincias en los que los obispos podían difundir gratuitamente sus documentos oficiales; sin embargo, pronto se animaron a implantar una publicación similar en sus diócesis de modo análogo al que, «bien sea oficial, bien privadamente, se ven puestos en uso por la Administración civil y militar en sus diversos ramos»,¹² tal y como expresaba el obispo de Plasencia, quien apoyándose en la Ley de imprenta vigente, se acogió a las prerrogativas que esta otorgaba a la *Gaceta de Madrid* y a los escritos de otras autoridades reconocidas. Tras algún conflicto entre el poder eclesiástico y el civil, el estado consideró publicaciones oficiales a estos boletines en una circular de 1862.¹³ En ella, la reina recordaba encarecidamente a los prelados que no se diera en sus páginas

cabida a polémica ni a inserción de artículos que directa o indirectamente versen sobre política u otros objetos distintos de su especialidad, por los conflictos y dificultades que el hacer lo contrario puede engendrar, con detrimento de los verdaderos intereses de la Iglesia y el menoscabo del prestigio del episcopado, que tanto interesa conservar en una esfera superior al campo de las agitaciones de partido.¹⁴

¹² «Circular», *Boletín Eclesiástico de Obispado de Plasencia* 1 (5 de marzo de 1859): 2.

¹³ Véase dicha circular del Ministerio de Gracia y Justicia en el *Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma* 68 (10 de octubre de 1862): 544-545.

¹⁴ *Boletín Eclesiástico de Obispado de Osma* 68 (10 de octubre de 1862): 545.

Durante el siglo XIX, tras el primer boletín eclesiástico de Toledo, iniciaron su andadura otros sesenta, siendo el último en publicarse en ese siglo el de Menorca en 1891; a estos se añadieron otros tres en 1950 y el de Huelva en 1954, según Cárcel Ortí.¹⁵ Al igual que la fecha de aparición de los boletines, su periodicidad fue también diferente, pues algunos se publicaron semanalmente —un día fijo o variable— y otros quincenal o mensualmente. En la mayoría de los casos, los prelados ordenaron que se encuadernasen en forma de libro al estar paginados correlativamente cada año, y que los volúmenes se conservasen en las parroquias.

Conviene recordar que la división eclesiástica española varió en los siglos XIX y XX. El Concordato de 1851 adaptó la división territorial de las diócesis (artículos 5º, 6º y 7º) a la de las provincias civiles que había introducido el régimen liberal, especialmente por el excesivo territorio de algunas (Santiago o Toledo) y para evitar complicaciones administrativas. Se conservaron ocho sillas metropolitanas y se creó, además, la de Valladolid; esta división provocó cambios de adscripción que afectaron a la ubicación de la documentación histórica, permaneciendo en las antiguas sedes episcopales en unos casos y siendo trasladada en otros.

De las nueve iglesias metropolitanas que estableció dicho Concordato, sondeamos trece boletines pertenecientes a cinco de ellas (Burgos, Valencia, Valladolid, Toledo, Santiago y Sevilla); son, por tanto, una muestra que permite conocer la actuación e interpretación de su tarea que cada obispo hacía en su demarcación. Los boletines consultados, disponibles en bibliotecas y hemerotecas digitales o conservados en archivos diocesanos,¹⁶ son el *Boletín Eclesiástico del Obispado de Astorga* (1852-1923), *Boletín Eclesiástico del Arzobispado de Burgos* (1860, 1863, 1871-1872), *Boletín Eclesiástico del Obispado de Córdoba* (1920, 1927, 1931), *Boletín del Clero del Obispado de León* (1853-1922), *Boletín Oficial*

¹⁵ Vicente Cárcel Ortí, «Los Boletines oficiales eclesiásticos de España», *Hispania sacra* 37, no. 19 (1966): 48-50.

¹⁶ Salvo el *Boletín Eclesiástico de Oviedo* que fue consultado en el Archivo diocesano de esta ciudad, el resto de ellos, en las fechas indicadas, están disponibles en dos hemerotecas y una biblioteca: Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (<http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/busqueda.cmd>), Galiciana. Biblioteca dixital de Galicia (http://biblioteca.galiciana.gal/es/publicaciones/listar_numeros.cmd) y Biblioteca Digital de Castilla y León (<https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/inicio>).

Eclesiástico del Obispado de Menorca (1921-1930), *Boletín Eclesiástico del Obispado de Mondoñedo* (1897-1909; 1911-1913 y 1929), *Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma* (1853-1924), *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Oviedo* (1865-1931), *Boletín Eclesiástico del Obispado de Plasencia* (1859-1864), *Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Santiago* (1862-1931), *Boletín Oficial Eclesiástico de la Diócesis de Segovia* (1867 y 1892-1896), *Boletín Eclesiástico del Obispado de Sigüenza* (1859-1863 y 1887) y *Boletín Eclesiástico del Obispado de Tuy* (1859-1899).¹⁷ Aunque el origen de este texto está —como ya hemos señalado— en una investigación sobre las relaciones de la iglesia con la enseñanza primaria, los años consultados corresponden a los números accesibles desde la firma del Concordato hasta 1931; no obstante, entre esos años algunos tuvieron números secuestrados¹⁸ en varias ocasiones, siendo interpretado este hecho por la autoridad eclesiástica como un ataque a la libertad de la Iglesia católica y a la autoridad de los obispos.

Los boletines debían publicar los documentos de la Santa Sede, las disposiciones oficiales del gobierno sobre asuntos eclesiásticos y los escritos del prelado y de otros organismos de la diócesis; además, solían reproducir tanto las pastorales colectivas de los obispos como las de prelados de otras diócesis, convirtiéndose así en «instrumento de mentalización y coordinación de la pastoral diocesana»,¹⁹ para lograr una unidad de acción de la Iglesia católica. Todos los boletines recogieron los enfrentamientos de la dicha iglesia con la prensa liberal que cuestionaba a la institución eclesiástica, e intercalaron, para reforzar sus argumentos, artículos tomados de otras revistas y periódicos.

¹⁷ Para algunos boletines hay más años reproducidos digitalmente, pero circunscribimos la búsqueda a las fechas de este artículo, es decir, hasta 1931. Algunas de las cabeceras de estas publicaciones fueron ligeramente modificadas en años posteriores, pero son fácilmente identificables por lo que no hacemos constar ese cambio en el nombre. En las notas siguientes nos referiremos a cada publicación de manera abreviada: *B.E.O. Astorga*; *B.E.A. Burgos* *B.E.O. Córdoba*; *B.C.O. León*; *B.O.E.O. Menorca*; *B.E.O. Mondoñedo*; *B.E.O. Osma*; *B.O.E.O. Oviedo*; *B.E.O. Plasencia*; *B.O.E.A. Santiago*; *B.O.E.D. Segovia*; *B.E.O. Sigüenza* y *B.E.O. Tuy*, respectivamente.

¹⁸ Por ejemplo, el *Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma*, que nació el 5 de noviembre de 1853, fue secuestrado por el gobernador civil en 1855, restableciéndose e iniciando su segunda época en diciembre de 1860, siendo nuevamente secuestrados varios meses de 1876, tal y como recoge el número de diciembre de ese año.

¹⁹ Leandro Higueruela Pino, «En torno a la bibliografía del Boletín Eclesiástico de la diócesis de Toledo en el siglo XIX», *Hispania Sacra. Revista de Historia eclesiástica de España* 31, no. 61 (1978): 571.

La información de estos boletines estaba destinada a un público especializado, principalmente al clero secular, por tanto, con textos en latín y en español, resultando su lenguaje a veces inextricable. No obstante, a través de estos sacerdotes las directrices de la Iglesia católica llegaban a la población, pues los prelados recomendaban al final de algunas de sus cartas pastorales y circulares que se leyeran a los fieles, alcanzando sus mensajes a una audiencia mayor que la que cabía esperar dada la escasa tirada, consiguiendo, por esta vía, más difusión que otros periódicos. Como señala M^a Pilar Salomón, esta «no es una cuestión baladí, por cuanto tenía repercusiones más allá del terreno religioso».²⁰ Esta estrategia permitía una unidad de acción del clero para conseguir y mantener la adhesión de los feligreses y movilizarlos para contrarrestar los ataques a la Iglesia católica.

En cuanto a las cuestiones educativas, en las páginas de estos boletines se recogieron tanto el pensamiento consolidado de la Iglesia católica como sus preocupaciones, intereses y criterios, lo que permite vislumbrar las actuaciones que planeó y aquellas que llevó a cabo desde mediados del siglo XIX, reflejando la defensa que hizo de la enseñanza católica, en un proceso paralelo al crecimiento de la red de escuelas públicas y evidenciando, mayoritariamente, la mutua colaboración entre el poder civil y el religioso. Sin embargo, durante el primer tercio del siglo XX, dicha iglesia empezó a sentirse cuestionada por una parte de la sociedad española y emprendió diversas acciones para conservar su posición.

LOS TEMAS EDUCATIVOS ABORDADOS EN LOS BOLETINES ECLESIASTICOS

En los boletines eclesiásticos aparecen varias cuestiones relacionadas con la educación de la infancia y con la actuación de padres, maestros, inspectores y párrocos en relación con ella. Estructuramos este apartado en dos partes, en función del uso que se puede hacer de esta fuente de información, útil para completar o mejorar el conocimiento de cuestiones ya investigadas, o como punto de partida para nuevos estudios sobre algunas condiciones o situaciones de la enseñanza primaria.

²⁰ Salomón Chéliz, «Mucho más que religión», 195.

Los boletines eclesiásticos como fuente complementaria

A continuación, aludimos a algunas cuestiones que, siendo conocidas, pueden ser reconsideradas al manejar esta fuente especializada cuya información traslada el pensamiento y actuación de la Iglesia católica.

Los conflictos y enfrentamientos entre el poder civil y el religioso surgieron en varios momentos. Un primer caso, dentro del periodo de este estudio, tuvo lugar cuando el episcopado español alertó de las consecuencias de la Revolución de septiembre de 1868 y reclamó y protestó ante las Cortes en 1873 por el proyecto que pretendía separar a la iglesia del estado. Los obispos españoles se apoyaron en las constituciones de 1869 y luego en la de 1876 para defender sus posiciones en relación con la libertad de enseñanza entendida como libertad de creación de centros docentes, y poner en marcha escuelas católicas que hicieran frente a las protestantes, las laicas y al «monopolio del estado docente». Otro caso nos lo proporciona la «cuestión universitaria» provocada durante el mandato de Orozco —como ministro Fomento—, que fue zanjada por la circular de Albareda, del 3 de marzo de 1881, ministro que inauguró una colaboración intensa con el pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza. La situación tornó de nuevo con el ministerio de Pidal y Mon, que estableció las condiciones que regirían los establecimientos privados de enseñanza por decreto de 18 de agosto de 1885, rechazando en su preámbulo el monopolio del estado en cuestiones de enseñanza y favoreciendo la creación de centros educativos.

Nuevos casos de enfrentamiento surgieron a comienzos del siglo XX. La jerarquía eclesiástica tuvo muchos quebraderos de cabeza al prever una limitación del papel del clero, a raíz de tres reales decretos aprobados en 1913, que avivaron el miedo de la Iglesia católica a perder prerrogativas en relación con la enseñanza primaria. Uno de ellos reestructuró las Juntas municipales y provinciales de primera enseñanza de las que formaba parte un eclesiástico, otro reorganizó la inspección de enseñanza primaria y el tercero, conocido como Decreto del catecismo, declaró que eran obligatorias las enseñanzas de la Doctrina cristiana y Nociones de Historia Sagrada en las escuelas públicas de instrucción primaria, pero los padres podían rehusar esta enseñanza para sus hijos «por profesar religión distinta de la católica».²¹

²¹ Artículo 2º del Real Decreto relativo a las enseñanzas de la Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada en las escuelas públicas, *Gaceta de Madrid* 116 (26 de abril de 1913): 287. Los otros dos

Este mismo año el arzobispo de Toledo señaló, en una carta circular a los demás prelados, los agravios de las nuevas disposiciones civiles sobre instrucción pública al ser percibidas como contrarias a los derechos de la iglesia:

tales son, por no citar más que algunas, el señalamiento de la peligrosísima coeducación sexual como orientación pedagógica, las reformas de la Escuela Superior del Magisterio con detrimento de la enseñanza de la Religión, la merma de atribuciones en los profesores de la expresada asignatura, las bibliotecas circulantes con libros contenidos en el Índice, la secularización completa de las Escuelas Normales dirigidas por Religiosas, los ataques a la libertad de enseñanza garantizada por la Constitución, la dispensa en favor de los disidentes de asistir a la explicación del Catecismo en las escuelas, la supresión de los exámenes para la asignatura de Religión en los Institutos, la abolición de los privilegios concedidos de antiguo a las Órdenes docentes, la postergación del párroco en las Juntas locales de primera enseñanza, el influjo escandaloso de los sectarios en los altos Centros directivos, y el real decreto de 5 de mayo último, que, a infracciones legales positivas juntaba el no mencionar, en modo alguno, la intervención de la iglesia al disponer detallada y extensamente la inspección de la enseñanza.²²

Los eclesiásticos vieron reducida su intervención en la enseñanza en cuanto a su participación en las juntas de instrucción pública y a sus derechos de inspección y de enseñanza, al no poder el párroco preguntar el catecismo a los niños —como miembro de la junta municipal de enseñanza— durante la visita a la escuela. Precisamente, la enseñanza del catecismo había sido una preocupación ya sentida en la Iglesia católica por el papa Pío X, quien publicó la carta encíclica *Acerbo nimis* (1905) sobre la ignorancia religiosa, recordando a los sacerdotes que debían renovar esta enseñanza, que era abordada tanto en la escuela²³ como en

reales decretos se aprobaron el 5 de mayo de 1913; véase *Gaceta de Madrid* 133 (13 de mayo de 1913): 446-457.

²² *B.E.O. Osma* 14 (29 de julio de 1913): 216-217. Esta circular del 18 de junio de 1913 fue reproducida y suscrita por varios obispos; véase *B.E.O. Astorga* 15 (1 de agosto de 1913); *B.O.E.O. Menorca* 397 (15 de septiembre de 1913), y otros boletines.

²³ Machaconamente los obispos ordenaban publicar cómo debían abordar los párrocos y maestros esta enseñanza, apelando a la legislación vigente según ellos y haciendo partir toda ella del

las parroquias, existiendo en varias diócesis organizaciones para ello, como la Santa Obra del Catecismo en Oviedo, la Junta Central de Enseñanza del Catecismo en Osma,²⁴ etc., con la finalidad de preparar a los niños para la primera comunión; sin embargo, la Iglesia católica consideró que no se estaba enseñando bien la doctrina cristiana, y de ahí la citada encíclica que dio paso a una reorganización de estas enseñanzas tanto para niños como para adultos.

En esta línea, el Vaticano tuvo la intención de elaborar un texto único del catecismo para todo el orbe católico en 1917 y pidió a todos los obispos que enviaran tres ejemplares de los utilizados en sus diócesis,²⁵ si bien tomó la decisión de hacer un texto diferente por naciones o lenguas, no llegó a publicarse en España durante el periodo que abarca este estudio. La preocupación por cómo enseñar el catecismo también estuvo presente en los Congresos catequísticos nacionales celebrados en Valladolid (1913), Granada (1926) y Zaragoza (1930), dando cuenta los boletines eclesiásticos de las inquietudes y medidas tomadas para la renovación metodológica.

Como fuente, los boletines informan, lógicamente, de otras iniciativas de la Iglesia católica para extender sus enseñanzas, pues la jerarquía eclesiástica puso en marcha acciones colectivas abordando cuestiones educativas propias de la enseñanza católica, que afectaron a la educación en general. Tal es el caso de los congresos católicos (Madrid 1889, Zaragoza 1890, Sevilla 1892, Tarragona 1894, Burgos 1899 y Santiago

Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental del 26 de noviembre de 1838, habiendo, sin embargo, normativa posterior —Concordato de 1851 y Ley Moyano de 1857—. Son muchos los ejemplos de este recordatorio en los boletines eclesiásticos durante el periodo de este estudio.

²⁴ En Oviedo había comenzado en 1869 y sobre su enseñanza pueden verse, por ejemplo: «Funciones de los catecismos de los niños y niñas de esta capital», *B.O.E.O. Oviedo* 5 (12 de febrero de 1873): 70-73; las instrucciones sobre la enseñanza del catecismo en 4 (15 de febrero de 1885):49-67, y la Circular n° 22 (15 de noviembre de 1885): 477-479, en la que se denunciaban las ediciones erróneas del catecismo del Padre Astete que se usaban en la diócesis y se ordenaba utilizar desde entonces el *Catecismo de la Doctrina Cristiana para la Diócesis de Oviedo*. En esta diócesis se publicó una revista mensual, *La santa obra del catecismo*, y sobre estas enseñanzas se centra la carta pastoral y el decreto publicado en el 5 (1 de marzo de 1924):65-97. En el caso de Osma véase, por ejemplo, la Circular n° 39 en *B.E.O. Osma* 2 (30 de enero de 1899), y la Circular n° 199 nombrando una Junta Central Diocesana de enseñanza del catecismo y disponiendo que en las parroquias se constituyesen juntas locales, en 18 (30 de septiembre de 1905):275-277 y otros.

²⁵ Véase, por ejemplo, «Sobre el texto único del catecismo», *B.O.E.O. Oviedo* 22 (15 de noviembre de 1918): 349-350.

1902), que incorporaron una sección sobre educación. En 1902, con ocasión del de Santiago de Compostela, los obispos enviaron un mensaje a Alfonso XIII para recordarle los derechos de la iglesia, entendiendo que habían sido olvidados «en recientes disposiciones sobre Instrucción Pública no oficial».²⁶ Actos similares fueron las asambleas de enseñanza, las reuniones de las asociaciones de maestros católicos y las de las asambleas nacionales de la prensa católica, donde se abordaron cuestiones educativas. Específicamente sobre enseñanza trató el I Congreso Nacional de la Educación Católica celebrado en Madrid en 1924. Sobre todos estos eventos se expresaron los obispos individual y colectivamente, quedando estas acciones y opiniones recogidas en las páginas de estos boletines.

Finalmente, además de lo expresado, los boletines también dan cuenta de la actividad desarrollada en los centros educativos vinculados a la Iglesia católica, tales como los seminarios conciliares o diocesanos, los seminarios menores como el de Val-de-Dios en Asturias²⁷ o el de Sigüenza, asimilados a los institutos oficiales de segunda enseñanza en 1885, las escuelas dominicales o los colegios de diversas congregaciones, que habían proliferado durante el último cuarto del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX.²⁸

Propuestas de investigación

Además de los asuntos señalados, como propuestas de investigación a partir del contenido de los boletines eclesiásticos, presentamos someramente otros aspectos educativos para los que es útil su consulta, pues son tratados en sus páginas y requerirían ser abordados en mayor profundidad: las quejas por la existencia de escuelas no católicas y las

²⁶ *B.O.E.A. Santiago* 1661 (11 de agosto de 1902):371, texto reproducido en el boletín de otras diócesis.

²⁷ Véase *B.O.E.O. Oviedo* 24 (1 de diciembre de 1885):497-498. Desde entonces se incorporan noticias sobre la actividad académica de este centro, del número de alumnos matriculados y premiados, de los exámenes, etc.

²⁸ Algunos provenían de Francia como los Hermanos de las Escuelas Cristianas que llegaron a España en 1878, los Salesianos en 1881, la Compañía de María en 1887, etc. Otros eran de origen español como las Dominicas de la Anunciata —congregación fundada en 1856 en Vich para dedicarse a enseñar a niñas pobres— de cuya instalación en la diócesis de Oviedo da noticia su boletín en 1891; el *B.O.E.O. Oviedo* 22 (15 de noviembre de 1900): 349, también reprodujo la Real Orden disponiendo el reconocimiento de la existencia legal en España del Instituto religioso de Hermanas Terceras Dominicas de la Anunciata en 1900.

razones aducidas, la defensa de la infancia en países con otras religiones, la denuncia del comportamiento de algunos profesionales de la enseñanza, el fomento del asociacionismo de los maestros católicos o la vigilancia sobre los libros utilizados en las escuelas; asuntos que abordamos a continuación.

Rechazo de las escuelas no católicas

Los prelados vieron con preocupación la existencia de escuelas no católicas en sus demarcaciones manifestando un rechazo expreso a las vinculadas a otras religiones o ideologías, como las protestantes, las árabes de observancia musulmana, las neutras... La actitud del clero y de los católicos hacia la existencia de este tipo de enseñanzas fue siempre de rechazo, pero la defensa que hizo de la enseñanza católica fue diferente en cada coyuntura. En este sentido, detectamos que a mediados del siglo XIX las preocupaciones de los obispos al respecto se focalizaban en las escuelas protestantes que estaban instaladas en sus diócesis; por ejemplo, tanto el obispo de Oviedo como el arzobispo de Santiago de Compostela anunciaron cada conversión al catolicismo de algún miembro de esas confesiones, alertando y llamando la

atención de los padres de familia y de todos nuestros diocesanos sobre la gravedad del pecado que cometen los que contribuyen al sostenimiento de escuelas protestantes, cuyo pecado ha sido incluido en las Constituciones Sinodales en la lista de los *reservados* a nuestra autoridad.²⁹

A lo que añadían que también pecan «los que arriendan o alquilan sus casas para escuelas protestantes o laicas». La preocupación de los católicos parece excesiva si tenemos en cuenta que, según la estadística escolar de España realizada por la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, mandada publicar en 1908 en los boletines oficiales, había en el país un total de 91 escuelas protestantes y 107 laicas frente a las 5.014 católicas.

²⁹ Véase la «Carta Pastoral sobre “El amor a la santa madre iglesia”», *B.O.A. Santiago* 1.828 (9 de febrero de 1907): 59. En años previos, el boletín de esta diócesis recogía también estas ideas como en el n° 1.287 (30 de mayo de 1892): 237.

Precisamente, la proliferación de escuelas privadas laicas y neutras al final de la primera década del siglo XX, provocó que la jerarquía eclesiástica presentara varias quejas al gobierno. Entre 1909-1910 abundaron los rumores de una posible apertura de las clausuradas por el gobierno de Maura y los obispos argumentaron para impedirlo que eran «escuelas ilegales» y «de carácter antirreligioso e inmoral».³⁰ Los católicos se pusieron en guardia contra las ideas de los librepensadores, los socialistas, los anarquistas, los ateos y los positivistas cuya extensión les resultaba alarmante, calando en la sociedad y subvirtiendo el orden social, animando la jerarquía eclesiástica a los feligreses a manifestarse públicamente.³¹ Arzobispos y obispos recuerdan

la obligación que tienen los padres de familia de prohibir a sus hijos la concurrencia a las escuelas laicas o neutras, de las cuales se halla excluida la instrucción religiosa; y [...], recordamos a los curas párrocos la obligación de visitar las escuelas de su demarcación respectiva según dispone la constitución sinodal 265.³²

Les preocupaba la extensión del laicismo, no sólo el más antirreligioso que para ellos representaba la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, sino también las escuelas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza y, para defenderse, apelaban a la legislación vigente, argumentando ante el Presidente del Consejo de Ministros, que

su existencia es opuesta a la ley internacional que se llama concordato, en cuyo artículo 2º se promete que la «instrucción en las escuelas públicas o privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la misma Religión Católica»; y a la ley de Instrucción Pública, cuyos artículos 295 y 296, mandan cumplir, dando normas para ello, lo acordado entre las dos potestades; y a la ley fundamental o Constitución de la Monarquía, en cuyo

³⁰ Ejemplos son la «Carta Pastoral de los prelados reunidos», *B.O.O. Tuy* (16 de octubre de 1906); la «Exposición contra la existencia de las escuelas llamadas laicas» o la «Exposición hecha al presidente del Consejo de Ministros para felicitarlo por haber reprimido los “gravísimos desordenes ocurridos en Barcelona”», *B.O.E.A. Santiago* (10 de diciembre de 1909) y (9 de octubre de 1909); y la «Carta Pastoral sobre los deberes de los católicos en las actuales circunstancias», *B.O.A. Santiago* 2.005 (11 de diciembre de 1911): 571-578, todas reproducidas en otros boletines.

³¹ Véase en el *B.O.E.O. Menorca* 416 (10 de julio de 1914), la manifestación para que no se abriera la escuela laica de Alamayor.

³² *B.O.A. Santiago* 2.005 (11 de diciembre de 1911): 578.

artículo 11 no se permite otras «manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado» y manifestación pública es la del profesor que en una escuela pública delante de sus alumnos combate todos los fundamentos del orden religioso.³³

Simultáneamente, se animaba a los párrocos desde los boletines para que se inscribieran como participantes en la Asamblea de Enseñanza y Educación que había convocado el Ministerio de Instrucción Pública en Madrid, en 1910, para «conocer, en el sentido de la doctrina y en el de los métodos y procedimientos técnicos, todos los estados de opinión».³⁴ Los católicos estaban convencidos de que la mayoría de los asambleístas abogarían por la enseñanza neutra, detectando «una determinada tendencia hacia la que pudiera llamarse pedagogía racionalista, laica y liberal»,³⁵ lo cual iba en contra de los intereses de la Iglesia católica. Los prelados pidieron a los párrocos que animaran a sus feligreses a participar, recordándoles quiénes podían ser miembros de la citada Asamblea: cualquier vocal de las juntas de instrucción primaria, los maestros de los colegios particulares, todos los que tuvieran un grado universitario estatal, los autores de tratados pedagógicos y los periodistas.³⁶ Esta Asamblea se retrasó y no llegó a celebrarse como se tenía previsto al inscribirse 5.700 personas (de los cuales 4.000 eran católicos),³⁷ cantidad imposible de reunir en un local, lo que provocó que la intervención y el voto individuales se convirtieran en participación corporativa. Los obispos siguieron animando a participar a todos los maestros católicos, informando desde estos boletines de las actividades de la Asociación Benéfica de la Enseñanza Católica establecida en Madrid, que quería las

³³ «Exposición que los Rvmos. Prelados de España han dirigido al Excelentísimo Sr. Presidente del Consejo de Ministros, contra la existencia de las escuelas llamadas laicas», *B.O.O. Osma* 26 (30 de noviembre de 1909): 335-341, y *B.O.E.O. Oviedo* 23 (1 de diciembre de 1909): 348-349.

³⁴ La Asamblea había sido convocada por Real Decreto de 18 de septiembre de 1910. *Gaceta de Madrid* 265 (22 de septiembre de 1910): 830, y el cuestionario con los asuntos a tratar se publicó por Real Orden de 19 de octubre de 1910, *Gaceta de Madrid* 293 (20 de octubre de 1910): 198.

³⁵ *B.E.O. Mondoñedo* 24 (30 de agosto de 1911): 379.

³⁶ *B.O.E.O. Oviedo* 26 (15 de diciembre de 1910): 387-388.

³⁷ Véase la exposición del Real Decreto de 17 de marzo de 1911, *Gaceta de Madrid* 77 (16 de marzo de 1911): 767. De nuevo fue prorrogada por Real Orden de 26 de mayo de 1911, *Gaceta de Madrid* 150 (30 de mayo de 1911): 590. Estas cifras nos las proporciona Teódulo García Regidor, «La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente. La segunda mitad del siglo XIX y siglo XX» en *Historia de la acción educadora de la iglesia en España*, dir. Bartolomé Martínez (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997), t. II, 155.

señas de todos los maestros católicos de España, tanto públicos como privados, para enviarles una circular y folleto referentes a lo que dicha asociación piensa hacer respecto de la Asamblea de Enseñanza, y puedan, si están conformes, enviar su adhesión.³⁸

Esta llamada surtió efecto y la Asociación Benéfica de la Enseñanza Católica tomó varios acuerdos en relación con las preguntas del cuestionario de la Asamblea de Enseñanza. Por unanimidad pidió que el estado prohibiera toda escuela no católica; que el gobierno apoyara a los obispos para impedir la circulación y uso en la enseñanza de malos libros; que el «Estado debe conceder libertad académica a la Iglesia sin sujeción a centros oficiales docentes, como lo ofrece el art. 12 de la Constitución», y que la instrucción en cualquier centro público o privado «debe ser en todo conforme a la Religión Católica, que es la religión del Estado, y éste debe autorizar y dar medios a los Obispos para que puedan velar eficazmente sobre el cumplimiento de esta prescripción concordada».³⁹ Como sintetiza García Regidor, los católicos quisieron mostrar su poder al «prejuizar, que esta convocatoria, aunque abierta a todos, es una *cuestión de fuerzas* —las izquierdas laicas contra las derechas católicas—».⁴⁰

De los enfrentamientos ideológicos y de las estrategias utilizadas por los laicistas da cuenta el *Boletín* de la diócesis de Oviedo a la vez que reconoce que la

brillantísima y persistente campaña de los católicos españoles contra las escuelas laicas ha logrado sacar de quicio y enloquecer hasta el delirio a los impíos y revolucionarios, los cuales en vez de la lucha noble y digna que es el terreno donde desenvuelven su acción los católicos apelan ya a medios tan miserables e indecorosos como

³⁸ *B.O.O. León* 16 (31 de agosto de 1911): 455. Este anuncio se insertó en otros como el *B.O.O. Osma* 17 (11 de septiembre de 1911): 272. En el de Mondoñedo 24 (30 de agosto de 1911): 378-381, se informa del desarrollo de la Asamblea y se reproduce la circular enviada por la Asociación Benéfica de la Enseñanza Católica, tomándola del de Jaén.

³⁹ *B.O.O. Osma* 19 (14 de octubre de 1911): 294. Estos acuerdos y reivindicaciones se publicaron en otros boletines como el de Astorga 16 (22 de agosto 1911) o el de León 21 (15 noviembre de 1911) con el texto «Me adhiero y las adopto sin reserva. (sello de la Escuela). (firma). (Títulos y categoría del firmante)».

⁴⁰ Teódulo García Regidor, «La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente», 154.

es, entre otros, la publicación y reparto de unas supuestas *Hojitas piadosas* con el título de «¡Abajo las escuelas laicas!», donde bajo esa supuesta apariencia se vierten las más estupendas mentiras y calumnias contra las escuelas religiosas y especialmente contra las dirigidas por las Congregaciones religiosas.⁴¹

Sospechando que dichas hojas estaban presentes en la diócesis, el obispo previno a los párrocos, maestros y padres para que «procuren recoger e inutilizar dichos impresos y cualesquiera otros análogos en que se trate de engañar y pervertir a los incautos».⁴²

Otra cuestión polémica fue la autorización que Alfonso XIII dio el 1 de julio de 1921 a una estudiante de magisterio de religión israelita dispensándola de los dos cursos de religión católica, provocando las quejas la Congregación Mariana del Magisterio y del Arzobispo de Toledo que solicitaron la derogación de esta real orden, consiguiendo que se aclarara

en el sentido de que la dispensa del examen de Religión a los alumnos y alumnas musulmanes o israelitas que cursen sus estudios en las Escuelas Normales les impide ejercer las funciones del Magisterio nacional en los territorios situados fuera de África; y aun en las plazas fuertes españolas y territorios comprendidos en la zona del protectorado solo podrán ejercer su misión docente respecto a sus mismos correligionarios, quedando la enseñanza de las Escuelas del Estados enclavadas en ellos encomendada exclusivamente a los Maestros nacionales.⁴³

Los hechos aludidos muestran cómo las páginas de estos boletines nos trasladan la actitud defensiva y empecinada de la jerarquía eclesiástica y de algunos católicos frente a otras opciones religiosas o ideológicas, yendo más allá de la autodefensa al negar la posibilidad a opciones educativas minoritarias alejadas de lo católico, llegando incluso a solicitar la participación de los niños españoles en la cristianización de los de otros países. En relación con lo anterior, fue el cardenal arzobispo de Toledo, Juan José Bonel y Orbe, el que propuso, en 1852, la introducción

⁴¹ «Sección de noticias. Alerta», *B.O.E.O. Oviedo* 9 (2 de mayo de 1910): 155.

⁴² *B.O.E.O. Oviedo* 9 (2 de mayo de 1910): 155.

⁴³ Real Orden del 1 de septiembre de 1921 reproducida en *B.O.E.O. Menorca* 561 (12 de octubre de 1921): 193-194 y en *B.O.E.D.O. Oviedo* 20 (1 de octubre de 1921): 84-85.

en España de la obra de la Santa Infancia y así lo recogieron los boletines eclesiásticos desde 1853.⁴⁴ Esta institución pionera en la defensa de la infancia —pues se adelantó a la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los derechos del Niño— había nacido en 1843 en Francia, por iniciativa del obispo de Nancy y de Toul, Carlos Augusto de Forbin-Janson, teniendo por finalidad rescatar, bautizar y educar inicialmente a los niños chinos y, al poco tiempo, a los de otros países que permitían y toleraban impunemente el infanticidio y el filicidio. La finalidad de esta organización era que los niños cristianos se asociaran a ella hasta que hicieran la primera comunión, que rezaran diariamente y dieran una cierta cantidad de dinero para que otros niños de tierras lejanas tuvieran la posibilidad de sobrevivir, de salir de la miseria y ser bautizados y educados cristianamente, pues los misioneros «se ocupan de comprar los niños vendidos por sus desnaturalizados padres en dos, tres o cuatro pesetas cada uno, y aun en dos reales».⁴⁵ Con lo recaudado y la labor de los misioneros se construían orfanatos y escuelas regentados por varias congregaciones (agustinos, dominicas, franciscanos, jesuitas, hermanas de la caridad...).

El reglamento dado por el obispo de Nancy y Toul en 1843 y los estatutos fueron reproducidos en estos boletines,⁴⁶ así como su historia, una vez que llegó a España en 1852 bajo el patrocinio de la reina Isabel II, quien admitió su establecimiento por Real Despacho de 21 de diciembre de ese año. Quiso que su hija, la Princesa de Asturias, ostentase los títulos de primera asociada, fundadora y protectora de esta obra, y ordenó publicar la documentación correspondiente y otros detalles, además de la constitución de la obra en España, pues eran precisas algunas modificaciones para adaptarla a nuestro país, determinando, por ejemplo, que

⁴⁴ *B.E.O. Osma* 22 (29 de enero de 1853): 131, y en el número 61 (10 de diciembre de 1853): 6-7 informa de su constitución en Sevilla el 7 de noviembre de 1853; *B.C.O. León* 9 (26 de febrero de 1853): 65-69, y la circular estableciendo esta obra en *B.C.O. León* 60 (18 de febrero 1854): 473-477. Poco a poco se fue poniendo en marcha en otras diócesis, así en la de Astorga se inició en 1865, véase *B.E.O. Astorga* 565 (1 de junio de 1865): 160-168. En este mismo boletín se habla periódicamente de ella, por ejemplo 24 (15 de diciembre de 1923): 374-376. En todos los boletines, se da regularmente cuenta de las reuniones, lo recaudado, etc.

⁴⁵ *B.E.O. Osma* 20 (18 de marzo de 1854): 154.

⁴⁶ *B.E.O. Osma* 21 (24 de marzo de 1854): 163-167, y 22 (1 de abril de 1854): 174-176.

lo recaudado fuera enviado, a través de la central establecida en París, a las misiones atendidas por españoles.⁴⁷



Imagen 1. Tarjeta postal «Obra de la Santa Infancia». Editorial Talleres Fotográficos Guilera, Barcelona (c. 1920).⁴⁸

Esta organización fue transformándose y consiguiendo el apoyo de varios papas como Gregorio XVI (17 de marzo y 2 de mayo de 1846) y Pío IX (10 de enero de 1847 y 12 de febrero de 1851), quienes concedieron indulgencias a los asociados y cooperadores;⁴⁹ Pío XI le dio el carácter de obra Pontificia el 3 de mayo de 1922 y Pío XII instituyó el día mundial de la Santa Infancia el 4 de diciembre de 1950. En España fue la Dirección General de Enseñanza Primaria la que en enero de 1953

⁴⁷ Véase *B.E.O. Osma* 23 (1 de abril de 1854): 181-182.

⁴⁸ Archivo China-España (1800-1950), disponible en <http://ace.uoc.edu/exhibits/show/misiones-china/item/479>. La fotografía original es de Charles Chusseau-Flaviens e ilustra el momento en que misioneras dominicas reciben niñas a cambio de una compensación económica en la Santa Infancia de Fuzhou.

⁴⁹ Véase *B.E.O. Osma* 22 (1 de abril de 1854): 175-176.

ordenó a maestros e inspectores celebrar esta fiesta,⁵⁰ que acabó siendo una conmemoración anual habitual en las escuelas.⁵¹

El control del personal de primera enseñanza

El papel supervisor de la iglesia sobre la educación primaria en lo que se refiere a los libros, los contenidos y los maestros es conocido; sin embargo, en las páginas de estos boletines se suele aludir a las prácticas religiosas que maestros y escolares debían llevar a cabo los días de precepto y a las iniciativas de los inspectores de primera enseñanza promoviendo estas actividades circum-escolares. La consulta de estos boletines nos ha proporcionado los casos de maestros e inspectores de primera enseñanza denunciados y expedientados por no acompañar a los escolares a los diversos actos religiosos (misa dominical, confesión anual, procesiones...) y, aunque fueron pocos los casos sancionados, la información sobre los mismos apareció de forma reiterada.

Si bien el marco legal en el que se desarrolló la instrucción pública en España ha quedado señalado en las líneas previas, hay que mencionar nuevamente que desde la segunda mitad del siglo XIX, y hasta mediados los años veinte del siglo XX, la Iglesia católica, algunas juntas locales y provinciales y algunos rectores e inspectores invocaron repetidamente el ya citado Reglamento de 1838, aludiendo especialmente al capítulo V relativo a la instrucción religiosa y moral (artículos 36-49), reactivándolo en algunos casos para controlar el comportamiento del magisterio primario en cuanto a estas enseñanzas y a la asistencia obligada los días festivos a los actos de culto en compañía de los escolares.

Cuando algún maestro no acudía con los niños a los aludidos actos religiosos era reconvenido; si no lo hacía regularmente, los párrocos, como miembros de las juntas locales, o estas directamente, le denunciaban y comenzaba la instrucción del expediente correspondiente. En las páginas de los boletines eclesiásticos se ha dado cobertura y publicidad

⁵⁰ Véase Dirección General de Enseñanza Primaria, «Dictando normas referentes a la celebración de la fiesta de la Santa Infancia», *Boletín Oficial del Estado* (22 de enero de 1953): 452.

⁵¹ Véase, por ejemplo, la parte dedicada a conmemoraciones en los tres grados de la conocida *Enciclopedia Álvarez* que inició su publicación en 1954 en la editorial Miñón, y se reeditó más de un centenar de veces.

a varias denuncias de maestros de la enseñanza pública que fueron resueltas de dos modos, aplicando o no el citado Reglamento. En seis casos el maestro fue obligado a cumplir las prácticas religiosas con los escolares: los de Cabeza de Béjar (Salamanca, 1875), San Quintín de Mediona (Barcelona, 1891), Vallelado (Segovia, 1893), Duruelo (Soria, 1896), Peñafiel (Valladolid, 1897) y Turre (Almería, 1900). Estos fueron los casos más llamativos y, como la sentencia obligaba al maestro a reconducir su conducta, la Iglesia católica aludió insistentemente a ellos reproduciendo las denuncias y expedientes incluso años después, con la clara intención de animar a los párrocos a continuar controlando el comportamiento de los maestros. Sin embargo, hubo otros casos que, con denuncias similares, no fueron sancionados pues no se les aplicó el Reglamento de 1838, circunstancia facilitada por los vaivenes políticos. En esta situación estuvieron tres maestros de la enseñanza pública: el de Castrillo de Matajudíos (Burgos, 1884-1885), el de Allo (Navarra, 1886-1890) y el de Albelda (Huesca, 1912). Estas denuncias y expedientes son objeto de un estudio monográfico actualmente en curso.

La jerarquía eclesiástica también se hizo eco en sus boletines de otras destituciones del personal de enseñanza, quizá como advertencia a otros docentes. Así, en 1925 se resolvió el caso de la profesora numeraria de la Escuela Normal de Maestros de Lérida, Josefa Uriz y Pi (1883-1958) que se había iniciado en 1922 cuando sus clases de Historia de la Pedagogía y los libros que recomendaba fueron puestos bajo sospecha por la directora de dicha Escuela y el rectorado de Barcelona le abrió un expediente administrativo. El conflicto estaba servido, pues muchos profesores (1.272 compañeros, catedráticos e inspectores de primera enseñanza) le manifestaron su apoyo apelando a la libertad de cátedra, pero también las autoridades religiosas intervinieron cuestionando dicha libertad al estar limitada, argumentaban, no solo por la dignidad personal, sino también por la integridad de la vida moral y religiosa de sus alumnos.⁵² Tras proporcionar argumentos al legislador pidieron, el 7 de marzo de 1922, que estos se unieran al oficio de los que defendían la actuación de Josefa Uriz. Como los profesores eran nombrados y

⁵² Véase sobre este asunto las páginas 237-242 de Juan Postius y Sala, *La iglesia y la catequesis. Síntesis canónico-legal sobre la enseñanza religiosa en España* (Madrid-Barcelona: Corazón de María, 1929). El caso de esta profesora es abordado con detalle en Manuel Martorell Pérez, Salomó Marquès Sureda y M^a Carmen Agulló Díaz, *Pioneras: historia y compromiso de las hermanas Úriz Pi* (Tallat: Txalaparta, 2018).

pagados por el estado, éste tuvo que compaginar la libertad de conciencia, que reconocía el artículo 11 de la Constitución de 1876, con la confesionalidad del Estado. La Real Orden del 27 de febrero de 1925 separó del servicio por un año a la citada profesora.⁵³

Otro caso fue el del Inspector Jefe de Primera Enseñanza de Granada Fernando Sainz Ruiz (1891-1959), dado de baja en el escalafón en 1927, por insubordinación, al haberse negado a cumplir la orden ministerial que le pedía que saliera a la calle con los niños de las escuelas públicas para celebrar la entrada del arzobispo en la ciudad. La Real Orden de 15 de diciembre sancionándolo dice que, además de insubordinación y hostilidad al gobierno, manifestó «notoria irreligiosidad» en el desempeño de su cargo y que por eso fue «pernicioso ejemplo para Maestros y educandos».⁵⁴

En definitiva, las prácticas y actividades religiosas escolares y extraescolares exigidas a maestros e inspectores de primera enseñanza son una muestra del interés de la Iglesia católica en mantener la intensidad de su presencia en la escuela primaria, dado que en los colegios religiosos estaba garantizada.⁵⁵

Reacción frente a las agrupaciones del magisterio

El agrupamiento del magisterio para la defensa de sus intereses profesionales y de la religión y moral católica es otra cuestión que se puede seguir en estos boletines que recogían, además, el llamamiento que al mismo hacían otros periódicos católicos.

Durante el último tercio del siglo XIX se habían producido los primeros conatos de organización societaria del magisterio y en ese periodo se crearon y desaparecieron numerosas asociaciones locales y provinciales;

⁵³ Véase la Real Orden reproducida en *B.O.E.O. Oviedo* 19 (septiembre de 1925): 355.

⁵⁴ *B.O.E.O. Oviedo* 4 (15 de febrero de 1928): 67.

⁵⁵ Al respecto, véase Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendía e Hilario Murua Cartón, «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX», *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 151, donde afirman que «las prácticas y actividades religiosas en las escuelas no son más que un correlato que continúa la capacidad de penetración de la religión en el ámbito escolar [...]. Este fenómeno [...] estaba presente en otros centros religiosos e, incluso, en la mayoría de escuelas públicas, sobre todo en el periodo comprendido entre 1939 a 1970»

finalmente, en 1901, había iniciado su andadura la Asociación Nacional del Magisterio, con una estructura federada a la que fueron incorporándose las asociaciones provinciales. Diez años después esta Asociación «cifra su afiliación en 15.000 maestros, algo más de la mitad de los maestros públicos existentes».⁵⁶ Sin embargo, las discrepancias entre los asociados provocaron la separación de algunos que formaron otras agrupaciones, como la Asociación General de Maestros de orientación socialista, fundada en septiembre de 1912. Un poco antes, en mayo de 1909, los maestros de las escuelas laicas socialistas madrileñas habían creado la Asociación de Maestros Racionalistas,⁵⁷ preocupando a un sector de los católicos la deriva racionalista y de neutralidad religiosa que reclamaban para las escuelas públicas y privadas. Como medio para contrarrestar esta influencia, la Asociación Benéfica de la Enseñanza Católica había establecido, en 1911, la Asociación Católica de Maestros, iniciando al año siguiente una campaña desde el periódico *La enseñanza católica*, dirigido por Manuel Prieto, que presidía ambas asociaciones, para convertirla en Federación. Varios boletines eclesiásticos reprodujeron el llamamiento y apelaron a los párrocos para que los maestros se agrupasen y participasen en esta Federación Católica de los Maestros Españoles, cuya intención era que nada en la práctica de los afiliados fuera contrario a la religión y moral católicas o al Reglamento de la misma, y quiso «oponerse a que prospere la establecida por cuatro sectarios en la Casa del Pueblo de Madrid»,⁵⁸ comenzando una campaña para captar a los maestros que trabajaban en la enseñanza pública y en la privada.

La agrupación del magisterio católico partió simultáneamente de religiosos regulares y seculares (Ramón Ruiz Amado, Pedro Poveda, Andrés Manjón...), así como de seglares (Rufino Blanco o Manuel Prieto, entre otros, que dirigían periódicos católicos), si bien se produjeron

⁵⁶ Dato tomado de Aida Terrón Bañuelos, «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio Español», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 3 (1999): 164.

⁵⁷ Esta agrupación contó en 1910 con 42 socios en Madrid, «probablemente su cifra más alta» como afirma Francisco de Luis Martín, *Historia de la FETE (1909-1936)* (s.l.: FETE, Servicios y Consulting, 1997): 91.

⁵⁸ Véase «Federación Católica de Maestros Españoles» *B.E.O. Mondoñedo* 32 (20 de noviembre de 1912): 504, y el mismo texto en *B.O.E.O. Oviedo* 26 (2 de diciembre de 1912): 373-376, y en *B.E.O. Astorga* 2 (18 de enero de 1913): 21-25. Sobre esta cuestión también «A los Maestros Españoles. Proyecto de Federación Católica de Maestros Españoles», *B.E.O. Mondoñedo* 26 (20 de septiembre de 1913).

discrepancias entre ellos y en la forma de articular esa Federación, siendo Poveda su gran impulsor, aunque su nombre se omitiera, tal y como él deseaba.⁵⁹

En estos boletines también se difundieron actividades variadas de las diversas agrupaciones del magisterio, como el XX Certamen científico literario convocado por la Real Asociación de Maestros de Primera Enseñanza San Casiano dando cuenta de los temas y premios.⁶⁰

El estudio de este asociacionismo profesional católico —ya abordado para agrupaciones con otras ideologías—, es aún una tarea pendiente que es posible realizar entretejiendo la información disponible con, por ejemplo, los sugerentes testimonios de maestros católicos que militaron en otras asociaciones.⁶¹ En definitiva, estos boletines contribuyeron, al igual que la prensa profesional y pedagógica de esos años, a conformar la identidad del magisterio.

Supervisión y denuncia de libros de uso escolar

Los boletines también dieron cuenta de las novedades bibliográficas, señalaron la autorización o denegación para su lectura, y publicaron y recomendaron las obras de algunos autores católicos. Un ejemplo es la *Guía del niño cristiano* declarada de texto por Real Orden⁶² y otro son tres obras de María Orberá y Carrión (1929-¿?), que entonces era la

⁵⁹ Al respecto, es interesante la correspondencia entre Pedro Poveda y los citados, así como con otros católicos. Véase en Flavia Paz Velázquez, *Proyectos pedagógicos* (Madrid: Narcea, 1987), por ejemplo, la carta de Ruiz Amado, el 23 de octubre de 1912, a Poveda dando cuenta de haber recibido la información: «con gusto trabajaré en ello, como representante que soy de la Federación Internacional. Pero necesito saber quién es esa “Asociación de la Enseñanza Católica” que invita, pues ni ella ni su órgano *La Enseñanza Católica* me son conocidas» (p. 91), y Pedro Poveda, *Epistolario 1898-1917* (Madrid: Narcea, 2012).

⁶⁰ *B.O.E.O. Oviedo* 16 (1 de septiembre de 1920): 251-253.

⁶¹ Un ejemplo es la autobiografía recuperada por Leonardo Borque y Jesús Suárez López (eds.). *Julián Campo Zurita (1891-1978). Los avatares de una vida (memorias de un maestro asturiano)* (Gijón: Muséu del Pueblu d'Asturies—Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayuntamiento de Gijón, 2009), o Carmen Diego Pérez, *Luis Huerta: maestro e higienista* (Oviedo: KRK Ediciones, 2006): fueron dos maestros que se declararon católicos siempre, pero prefirieron militar en las asociaciones socialistas. Huerta, además, colaboró con Poveda y dirigió un periódico profesional, *La Enseñanza Moderna*.

⁶² Su aprobación se publicó en la Gaceta del 11 de julio de 1858. Véase *B.O.E.O. Sigüenza* 106 (22 de agosto de 1863): 256.

regente de la escuela práctica de la Normal de Maestras de Valencia, recomendadas a los maestros de la diócesis ovetense.⁶³ La primera, titulada *La joven bien educada*, publicada en Valencia en 1875, eran unas lecciones de urbanidad para niñas y adultas, aprobada por la autoridad eclesiástica y declarada texto escolar por la Real Orden de 30 de enero de 1879; otra, *Nociones de Historia de España*, fue publicada en Valencia en 1878, e igualmente aprobada como libro de texto en 7 enero de 1880, mientras que la tercera, *Oraciones en verso* para ser pronunciadas a la entrada y la salida de la escuela, careció de autorización estatal.

No fueron muchas las veces que los boletines trataron directamente de los libros escolares utilizables en la enseñanza primaria, pero, por la cantidad de obras y la fama de la editorial, hubo un caso a destacar que fue, según dice el Obispo de Oviedo en septiembre de 1893, objeto de atención en «la prensa periódica, sin distinción de matices políticos»,⁶⁴ alertando a párrocos y maestros del riesgo de utilizar los libros editados por Saturnino Calleja Fernández (1853-1915). Sus libros, especialmente las obras de su fondo editorial destinadas para ser utilizadas en la enseñanza primaria o como lecturas infantiles, fueron denunciados y de ello se ocuparon durante meses varios boletines. Este editor mantuvo, en la última década del siglo, un enconado enfrentamiento en la prensa en torno a sus libros que fue dilucidado en los tribunales de justicia civiles y eclesiásticos. La llamada de atención de los obispos sobre una parte de los libros de esta editorial parece que partió del Obispo de Plasencia en 1893, y a él se unieron para prohibirlos los obispos de Ciudad Rodrigo, Ávila, Vich, Badajoz, Málaga, Menorca, Orense, Oviedo y los gobernadores eclesiásticos de Santander, Coria y Tarazona. Este enfrentamiento tuvo múltiples actores al implicarse editores, maestros, directores de periódicos, etc., siendo denunciados por Saturnino Calleja varios de ellos ante los tribunales civiles y defendiéndose este en el auto de censura eclesiástica. Este editor ha sido objeto de algunos estudios⁶⁵ que no

⁶³ Véase, entre otros, el *B.O.E.O. Oviedo* 3 (1 de febrero de 1881): 48.

⁶⁴ Circular número 83 del Obispo de Oviedo, el 22 de agosto de 1893 a los Arciprestes y Párrocos, en *B.O.E.O. Oviedo* 17 (1 de septiembre de 1893): 383.

⁶⁵ Véase, por ejemplo, Julio Ruiz Berrio (dir.), *La editorial Calleja, agente de modernización educativa en la Restauración* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002) o Enrique Fernández de Córdoba Calleja, *Saturnino Calleja y su editorial. Los cuentos de Calleja y mucho más* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2007).

mencionan este enfrentamiento; por tanto, las dimensiones de este conflicto requieren ser estudiadas con mayor detalle pues en él se revelan enfrentamientos entre maestros, sus asociaciones, impresores, autores de libros escolares, etc.

También en los boletines se reproduce el Edicto de 1908 rechazando las teorías contenidas en sendos libros titulados *Lo que debe saber el niño* y *Lo que debe saber la niña* de Silvanus Stall y de Mary Word Hallen respectivamente, que habían sido traducidos y publicados en Madrid. El obispo de Barcelona había hecho la consulta a Roma, indicándole la Sagrada Congregación del Índice que no eran convenientes para la enseñanza y que así lo debía comunicar a todos los fieles de lengua española, razón por la que encontramos este texto en varios boletines.⁶⁶

La iniciativa que tomó la Junta Provincial de Instrucción Pública de Barcelona el 14 de mayo de 1912 pidiendo a todas las juntas locales de esa provincia que vigilaran a las escuelas de primera enseñanza no oficial, avisándoles que en ese territorio estaba prohibido utilizar diecinueve libros editados por la Escuela Moderna, pues los «estima perniciosos para que se utilicen como textos en las escuelas de enseñanza primaria»,⁶⁷ fue reproducida en varios boletines, en algunos casos a petición de la Junta Central de Acción Católica.

En definitiva, cuando los obispos detectaban libros escolares sospechosos daban la voz de alarma y pedían a párrocos e inspectores que comprobaran durante la visita a las escuelas no solo los de religión y lectura sino también los de otras materias. El control sobre lo que se leía fue una preocupación permanente de la Iglesia católica y llevó a los obispos a enfrentarse al gobierno en dos ocasiones al poner éste en marcha iniciativas bibliotecarias. La primera vez fue contra las bibliotecas populares que, gestionadas por los maestros, se instalaron en las escuelas⁶⁸ desde 1869 y, por segunda vez, contra la iniciativa de la

⁶⁶ En 1931, la misma Congregación emite un decreto sobre educación sexual y eugenesia.

⁶⁷ Es el del *B.O.E.O. Menorca* (31 de julio de 1912): 155-156; en otros simplemente se reproduce la circular como en el *B.O.E.O. Oviedo* 17 (1 de agosto de 1912): 237-238.

⁶⁸ Véase en el *B.O.E.O. Osmá* 49 (13 de diciembre de 1876): 341-373, el edicto condenando y reprobando obras y pidiendo que los feligreses que tuvieran los ejemplares citados los entregaran al párroco «con la advertencia de que por el hecho mismo incurre en la pena de excomunión» para lo que el obispo mandó que este edicto fuera leído en las parroquias.

Dirección General de Primera Enseñanza que, desde 1912, envió bibliotecas populares circulantes para niños y maestros.⁶⁹

RECAPITULACIÓN

El haber decidido acudir en primer lugar a los boletines eclesiásticos para conocer el control que la Iglesia católica ejerció sobre el magisterio y los libros utilizados en la enseñanza primaria requirió investigar sobre el origen y evolución de estas publicaciones periódicas, conocer el contexto histórico en el que se desarrollaron, su carácter oficial para la Iglesia católica y, desde 1862, para el estado. Con la consulta realizada fue posible estimar la variedad de la temática educativa que contienen, y comprobar que estos boletines no sólo fueron un aparato ideológico y de persuasión, el órgano que utilizó la jerarquía eclesiástica como grupo de presión que defendía sus intereses específicos, sino que aportan hechos y acontecimientos educativos merecedores de atención. Estos boletines reflejan no sólo la ya conocida y manifiesta conflictividad coyuntural de la iglesia y el estado, sino también otra latente, estructural, que afectó al magisterio primario, a inspectores de enseñanza y a la educación española en general.

Con los boletines eclesiásticos empezamos a reconstruir una parte de las relaciones que párrocos y maestros debían mantener, y detectamos los contados enfrentamientos entre ambos que acabaron en los tribunales y fueron difundidos y repetidos en estas publicaciones durante varios años cuando las autoridades administrativas resolvieron a favor de la Iglesia católica; no así cuando dieron la razón al maestro.

Consideramos que la consulta de estos boletines es imprescindible para conocer y entender la relación dialéctica entre la Iglesia católica y el estado en España en el ámbito de la educación por influir las decisiones y actuaciones de uno en las del otro. Estas publicaciones recogen el conjunto de las interacciones facilitando que la totalidad de la relación sea comprensible, ayudando a formular explicaciones de orden teórico y de conjunto.

⁶⁹ «Un nuevo avance cauteloso», *B.O.E.A. Santiago* (15 de octubre de 1913). En esta ocasión atacaron directamente a varios autores (Pérez Galdós, Diderot, Rousseau, Poe, Darwin, Maquiavelo, Descartes...) —anticipando el expurgo de todas las bibliotecas que puso en marcha el franquismo— y el que se incorporaran novelas.

En este sentido, la consulta simultánea de la prensa profesional y de diarios nacionales y locales junto con estos boletines eclesiásticos — fuentes digitalizadas actualmente en numerosos casos— permitirá conocer la opinión de los diversos grupos sociales, descubrir las preocupaciones de cada momento, detectar los silencios u ocultaciones, así como contrastar y comparar las versiones de una misma cuestión, en este caso educativa; en definitiva, construir un análisis histórico más sólido.

Nota sobre las autoras

CARMEN DIEGO PÉREZ es doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (1996), institución en la que inició su actividad docente y en la que continúa como profesora titular en el área de conocimiento Teoría e Historia de la Educación. Su primera línea de investigación se centró en los libros de texto utilizados en la enseñanza primaria española durante el siglo XX y con ella continúa, indagando sobre otros mecanismos de control de la enseñanza primaria utilizados por el estado como los premios y recompensas a maestros y escolares en actos públicos o la depuración de las bibliotecas escolares. Paralelamente ha publicado diversos trabajos sobre la eugenesia y sus conexiones con la educación, la formación del magisterio en educación infantil, el patrimonio histórico-educativo y la alfabetización informacional y gestión de la información sobre educación.

MONTSERRAT GONZÁLEZ FERNÁNDEZ es profesora titular de la Universidad de Oviedo desde 1999 en el área de Teoría e Historia de la Educación. Premio extraordinario de doctorado en Pedagogía y Premio «Juan Uría Rúa» para trabajos de investigación sobre cultura o historia asturianas en su 18ª edición. Su primera línea de investigación fue sobre historia de la educación social, y desde entonces ha profundizado también en la historia de la educación en Asturias y en el patrimonio histórico-educativo, así como en la gestión de la información y en el ámbito de la Pedagogía social. Algunas de sus publicaciones versan sobre: los reconocimientos y recompensas a los maestros, su cualificación profesional o sus actividades de perfeccionamiento; el papel del magisterio en la creación de bibliotecas, en el reconocimiento de premios y honores a

los escolares o en el uso que hizo de la radio escolar; la colaboración histórica de la Universidad de Oviedo con las fundaciones benéficas, así como la investigación y la formación en Pedagogía Social desarrollada en dicha Universidad o la recopilación y análisis de la historiografía educativa asturiana.

REFERENCIAS

- Bartolomé Martínez, Bernabé (dir.). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997.
- Borque, Leonardo y Jesús Suárez López (eds.). *Julián Campo Zurita (1891-1978). Los avatares de una vida (memorias de un maestro asturiano)*. Gijón: Muséu del Pueblu d'Asturies — Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayuntamiento de Gijón, 2009.
- Cárcel Ortí, Vicente. «Los Boletines oficiales eclesiásticos de España». *Hispania sacra* 37, no. 19 (1966): 48-50.
- Dávila Balsera, Paulí, Luis M. Naya Garmendía e Hilario Murua Cartón. «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.
- Diego Pérez, Carmen. *Luis Huerta: maestro e higienista*. Oviedo: KRK Ediciones, 2006.
- Fernández de Córdoba Calleja, Enrique. *Saturnino Calleja y su editorial. Los cuentos de Calleja y mucho más*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2007.
- García Regidor, Teódulo. *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid: Fundación Santa María, 1985.
- García Regidor, Teódulo. «La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente. La segunda mitad del siglo XIX y siglo XX». En *Historia de la acción educadora de la iglesia en España*, dirigida por Bartolomé Martínez, t. II, 137-161. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997.
- Hernández Fuentes, Miguel-Ángel. «“Educar cristianamente a los obreros”. Actividad educativa en la diócesis de Zamora durante la Restauración: las escuelas de adultos y el círculo católico de obreros». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 36 (2017): 253-256.
- Higueruela Pino, Leandro. «En torno a la bibliografía del Boletín Eclesiástico de la diócesis de Toledo en el siglo XIX». *Hispania Sacra. Revista de Historia eclesiástica de España* 31, no. 61 (1978): 571-667; 34, no. 70 (1982): 551-666; 35, no. 71 (1983): 317-367; 40, no. 81 (1988): 469-538; 42, no. 85 (1990): 113-166; 43, no. 87 (1991): 121-152 y 44, no. 89 (1992): 249-287.

- Marín-Porgueres, Javier. «La recepción en España del Magisterio de Pío XI sobre la Santidad. Un estudio desde los Boletines Eclesiásticos». *Cuadernos doctorales: teología (Excerpta e dissertationibus in Sacra Theologia)* 60 (2013): 475-563.
- Martín Hernández, Francisco. «La actitud del episcopado». En *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, coordinado por Buenaventura Delgado Criado, 560-568. Madrid: Fundación Santamaría-Ediciones SM, 1994.
- Martín Zúñiga, Francisco. «La lucha contra la secularización de la enseñanza en las primeras décadas del siglo XX (1900-1930) vista desde el Boletín Oficial del Obispado de Málaga». *Puerta Nueva. Revista de Educación* 17 (1993): 61-70.
- Martorell Pérez, Manuel, Salomó Marquès Sureda y M^a Carmen Agulló Díaz. *Pioneras. Historia y compromiso de las hermanas Úriz Pi*. Tafalla: Txalaparta, 2018.
- Pablo Hervás, Sandra de. «El conflicto de las desamortizaciones en el Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma». PhD diss., Universidad Pontificia de Salamanca, 2000.
- Palomares, Jesús María. «La economía de la iglesia española. El caso de la diócesis de Osma (1851-1936)». *Investigaciones históricas. Época moderna y contemporánea* 19 (1999): 103-123.
- Paz Velázquez, Flavia. *Proyectos pedagógicos*. Madrid: Narcea, 1987.
- Pazos, Antón M. «El párroco eficaz. Técnica parroquial y mentalidad eclesiástica en la bibliografía recomendada por el Boletín de Pamplona (1900-1930)». *Hispania sacra* 57, no. 116 (2005): 709-744.
- Pazos, Antón M. «Lectura y religión en Navarra: libros sobre espiritualidad difundidos a través del Boletín Oficial Eclesiástico (1900-1930)». *Hispania sacra* 56, no. 114 (2004): 741-772.
- Porto Ucha, Ángel Serafín. «La postura de la iglesia gallega ante el tema de la enseñanza a través de los boletines eclesiásticos durante la Restauración». En *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*. IV Coloquio de Historia de la Educación. Palma septiembre 1986, t. I, 255-263. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. Sección de Historia de la Educación de la S.E.P., 1986.
- Postius y Sala, Juan. *La iglesia y la catequesis. Síntesis canónico-legal sobre la enseñanza religiosa en España*. Madrid-Barcelona: Corazón de María, 1929.
- Poveda, Pedro. *Epistolario 1898-1917*. Madrid: Narcea, 2012.
- Ruiz Berrio, Julio (dir.). *La editorial Calleja, agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- Salomón Chéliz, Pilar. «Mucho más que religión: Contenidos de la prensa eclesiástica oficial: el Boletín Eclesiástico Oficial del Arzobispado de Zaragoza

(1900-1936)». En *Prensa y periodismo especializado: historia y realidad actual: I congreso de prensa y periodismo especializado*, editado por Juan José Fernández Sanz, José Carlos Rueda Laffond y Carlos Sanz Establés, 193-208. Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara, 2002.

Terrón Bañuelos, Aida. «Cien años de defensa colectiva: la dinámica societaria y sindical del Magisterio Español». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 3 (1999): 157-162.

Tuñón de Lara, Manuel. *Metodología de la historia social de España*. Madrid: Siglo XXI de España, 1973.

TEXTO Y CONTEXTO. EL MUSEO NACIONAL DE ARTES DECORATIVAS COMO FUENTE EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA^α

Text and context. The National Museum of Decorative Arts as a source for the research in the History of Education

María Villalba Salvador^β

Fecha de recepción: 01/10/2018 • Fecha de aceptación: 16/12/2018

Resumen. Este artículo estudia las correspondencias y paralelismos que existen en el contexto de creación del Museo Nacional de Artes Decorativas, antes Museo Nacional de Artes Industriales (MNAD), en la segunda mitad del siglo XIX, con el Museo Pedagógico Nacional y los principios de la Institución Libre de Enseñanza. Señala las conexiones y semejanzas en cuanto a principios y actuaciones en los comienzos y en la misión de las dos instituciones, así como los referentes en el contexto europeo y español. Desde la constancia de numerosas coincidencias en planteamientos, modos de proceder y elementos coincidentes en las colecciones, se propone finalmente una vía de trabajo que ponga en valor la colección del MNAD y las piezas custodiadas en instituciones relacionadas con las artes aplicadas —bien sean museos o casas museo—, y las de los museos pedagógicos, para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia el Arte y de la Historia de la Educación en España. Contemplar con la perspectiva del paso del tiempo el paralelismo entre los dos museos, produce una foto significativa de una parte de los intereses educativos y sociales del primer tercio del siglo XX en España.

Palabras clave: Museo Nacional de Artes Decorativas; Museo Pedagógico Nacional; Artes decorativas; Museos industriales; Museos pedagógicos; Educación en museos; Historia del arte.

^α Agradezco a Isabel Rodríguez Marco y a Ana Cabrera Lafuente, Conservadoras del Museo Nacional de Artes Decorativas y del Museo del Traje, por su gran ayuda, y a Sofía Rodríguez Bernis, directora del MNAD, por las informaciones facilitadas. También a la profesora Carmen Blanco Jiménez, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la orientación y estímulo al inicio de este trabajo.

^β Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. c/ Francisco Tomás y Valiente, 3. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049, Madrid. España. maria.villalba@uam.es.

Abstract. *This article considers the parallels and the relationships between the context of creation of the current National Museum of Decorative Arts (Spain), formerly National Museum of Industrial Arts, in the second half of the XIX century, together with the National Pedagogical Museum and the principles of the Institución Libre de Enseñanza (Free Teaching Institution). It highlights the connections and parallels with regard to the principles and actions of the two institutions at their beginnings and in their missions, as well as drawing comparisons with other cases in the Spanish and European contexts. Based on the evidence that there are numerous coincidences in many of the collections' approaches, procedures and elements, we propose a line of work that takes into account the collections of institutions related to applied arts —either museums or home museums—, and those of the educational museums, in order to more effectively teach Art History and the History of Education in Spain. Looking back into the past to the parallels between the two museums can provide a meaningful picture of part of the educational and social interests of the first third of the XX century.*

Keywords: *National Museum of Decorative Arts (Spain); National Pedagogical Museum (Spain); Decorative arts; Industrial museums; Pedagogical museums; Art history; Museum education.*

INTRODUCCIÓN. ENTORNO DE SITUACIÓN Y FECHAS CLAVE

La década de los años setenta del siglo XIX presenta dos acontecimientos cruciales para este trabajo: la creación de un Museo Industrial en 1871 y la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, un proyecto pedagógico cuya pretensión era transformar de la sociedad española mediante la educación. Pocos años faltaban para la creación del Museo de Instrucción Primaria (después Museo Pedagógico Nacional) en 1882, que sería modelo para otras instituciones de la misma tipología.

Este artículo aborda el estudio del entorno de creación del Museo Nacional de Artes Decorativas (en adelante MNAD) y las conexiones que se pueden establecer en su origen entre esta institución, los museos pedagógicos y, en concreto, el Museo Pedagógico Nacional (MPN), y los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). De ellas se suscitan algunas propuestas de carácter educativo para la puesta en

valor de las colecciones de dicho museo y la dinamización de las colecciones de los museos pedagógicos.

Hoy en día los principios de la ILE permanecen y se hacen presentes de muy diversas formas. Así, la exposición denominada *El arte de saber ver*, organizada por Acción Cultural Española (AC/E) y la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza],¹ con sede en Madrid y en Toledo (2016-2017), mostraba la importancia concedida por sus miembros a la enseñanza de la historia del arte desde un planteamiento de experimentación y, en ese sentido, la necesidad de tener en cuenta los museos como referentes y objetos de trabajo. Sobre ellos, y sobre la contemplación directa de la obra de arte y el entorno, Manuel B. Cossío (1857-1935) proyectaba el «arte de saber ver». El panel explicativo que daba entrada a la exposición reproducía parte del texto escrito por Cossío en 1879:

El mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo, más tarde, para el hombre. Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida. Educar antes que instruir [...], es el ideal que aspira a cumplir, mediante ese arte de saber ver, la pedagogía moderna.²

Se trataba de empezar por los cimientos, por la educación, de formar individuos, no sólo de instruirlos, siguiendo las ideas del krausismo. Para Cossío era esencial contribuir a crear una sensibilidad artística en sus alumnos, hablaba de la enseñanza del arte como desarrollo del gusto, de la emoción estética y del sentimiento de lo bello. El arte, en todas sus manifestaciones, está relacionado con el pueblo que lo crea y hay que saberlo ver, intuir y captar directamente desde los primeros años escolares. De su pensamiento destaca una idea básica: el hombre debe

¹ Celebrada en la sede de la Institución Libre de Enseñanza, en Madrid, del 30 de noviembre de 2016 al 23 de abril de 2017.

² Manuel B. Cossío, «Carácter de la pedagogía contemporánea. El arte de saber ver», BILE, año III, núms. 65 y 66, 31 de octubre y 16 de noviembre de 1879. Recogido en Manuel B. Cossío, *De su jornada (fragmentos)* (Madrid: Imprenta de Blass, 1929), 3-12; así aparece reseñado en *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, ed. Salvador Guerrero (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016), 357-358.

recibir de ese gran depósito artístico cultural que se ha ido acumulando durante siglos, una completa educación estética.

Además, los institucionistas fueron absolutamente pioneros en España en la defensa tanto de las artes decorativas e industriales como de las artes populares, y de su enorme potencial educativo. Entre los numerosos viajes que realizó Cossío para asistir a congresos, conferencias, visitas a museos e instituciones educativas, merece destacar que durante su viaje a Londres en agosto de 1884 a la Conferencia Internacional de Educación de South Kensington, conoció las teorías de Ruskin,³ y de su intervención valoró fundamentalmente lo relativo a la educación del sentimiento para alcanzar la comprensión del arte.⁴ También percibió el trabajo de las escuelas de South Kensington en relación con la formación técnica y la educación del gusto artístico.⁵ Todo ello le acercaría al movimiento *Arts and Crafts*, lo que le hizo darse cuenta de la importancia del trabajo manual que reforzaba cualidades artísticas y morales.⁶

También lo reflejaba la exposición *El arte de saber ver* en una sección especial,⁷ donde se exponían trabajos manuales en tejidos, cerámica y loza esmaltada, entre otros, transmitiendo el afán por recuperar la tradición y las creaciones populares, tan importantes para la conservación del patrimonio cultural español.

³ Sobre este autor, véase Lionello Venturi, *Historia de la crítica de arte* (Barcelona: Gustavo Gili, 1979), 183-190; Mireia Freixa (ed.), *Las vanguardias del siglo XIX* (Barcelona: Gustavo Gili, 1982), 151-154; Ian Chilvers y Harold Osborne, *The Oxford Dictionary of Art* (New York: Oxford University Press, 1997), 495-496; Joshua C. Taylor, *Nineteenth-Century Theories of Art* (Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 1987), 286-296; John Ruskin, *Las piedras de Venecia y otros ensayos sobre arte* (Barcelona: Biblok Book Export, 2016).

⁴ Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria de un educador* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes y Consejo Superior de investigaciones Científicas, 1994), 143-148, y Manuel B. Cossío y Santos M. Robledo, *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886* (Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos, 1887), 315.

⁵ Otero, *Manuel Bartolomé Cossío*, 148; Cossío y Robledo, *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*, 315.

⁶ Eugenio Otero Urtaza, «Los viajes de formación de Cossío entre 1879 y 1889», en *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, ed. Salvador Guerrero (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016), 179.

⁷ Sofía Rodríguez Bernis, «Cossío y las artes populares», en *Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, ed. Salvador Guerrero (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016), 181-191.

PROGRESIVO INTERÉS HACIA LAS ARTES INDUSTRIALES EN EL SIGLO XIX

Con carácter previo a estos años de la década de los setenta de los que hablaba más arriba, durante el siglo XIX se sucedieron cambios sociales y políticos de envergadura, que transformaron nuestro país y supusieron un desarrollo decisivo de la burguesía. En el contexto de la década moderada en España (1844-1854) tuvieron lugar intentos de desarrollo industrial y de creación de un estado centralista, liberal y burgués. Madrid se perfilaba como centro administrativo y jerárquico del país y hubo una primera iniciativa de creación de un museo de artes industriales, entendido como una especie de depósito de muestrarios de nuestros productos fabriles y un estímulo de competencia para el perfeccionamiento de la industria y de las artes. Todo esto sucedía en 1851, para proteger la industria y el comercio nacional, y difundir en el extranjero nuestros progresos, pero la empresa no llegó a término.⁸ Esta primera intentona se situaba, asimismo, teniendo como fondo la celebración de la Exposición Internacional de Artes Decorativas e Industriales Modernas del mismo año, cuando en el panorama internacional se pretendía dar un sentido estético y educativo a la industrialización, y se planteaba la formación de fabricantes, diseñadores y consumidores. Una época en la que se sucedieron estilos y planteamientos artísticos que afectaron de lleno a las artes decorativas.

Por otra parte, en la misma década se promulgó la Ley Moyano o Ley de Instrucción Pública de 1857. Con ella se dio nuevo impulso a las enseñanzas profesionales mediante las Escuelas de Artes y Oficios.⁹ Y es precisamente a la primera de ellas, la de Madrid, a la que se vincula la segunda tentativa de creación de un museo industrial en 1871 durante el reinado de Amadeo de Saboya. Fue a instancias de Ruiz Zorrilla, Ministro de Fomento, cuando se creó dicho museo, pero sin dotación explícita.¹⁰ Los pasos fueron los siguientes: se firmó el decreto para la creación de la Escuela de Artes y Oficios, que defendía el interés y trascendencia

⁸ Ana Cabrera Lafuente y María Villalba Salvador, «El Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid). De Museo Industrial a Museo Nacional de Artes Industriales (1850-1912). Antecedentes para la historia del Museo», *RdeM. Revista de Museología* 30-31 (2004): 81-88.

⁹ Ana María Montero Pedrera, «Origen y desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios», *Historia de la Educación* 17 (1998): 319-321.

¹⁰ Cabrera y Villalba, «El Museo Nacional de Artes Decorativas», 81-88.

de la educación e instrucción del artesano y el obrero, en beneficio del progreso del país. La escuela se adscribía al Conservatorio de Artes,¹¹ institución fundada en 1824 siguiendo el modelo francés para mejorar «las operaciones industriales, tanto en las artes y los oficios, como en la agricultura».¹² En el mismo documento y vinculado a la Escuela de Artes y Oficios se creaba también un Museo Industrial.¹³ Sin embargo, ambas ideas, aprobadas legalmente en 1851 y 1871, quedaron en proyectos de carácter teórico, aunque no se les puede restar importancia pues destacan el interés de España en crear una institución de ese perfil, siguiendo el impulso de las Exposiciones Universales y la creación de otros museos similares en Europa.



Figura 1. Interior de la Sección de Educación del South Kensington Museum, ('the Brompton Boilers'). Inv. 32055 ca. 1859 © Victoria and Albert Museum, London.

¹¹ «Real Decreto de 5 de mayo de 1871», *Gaceta de Madrid* (8 de mayo de 1871):1-3.

¹² Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana, «La educación popular», en *Historia de la Educación en España contemporánea. Diez años de investigación*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: M.E.C., 1993), 146.

¹³ «Art. 7º del «Real Decreto de 5 de mayo de 1871», *Gaceta de Madrid* (8 de mayo de 1871): 2.

Realmente en aquellos años de la mitad del siglo XIX surgían, como señala García del Dujo,¹⁴ los primeros museos de educación. En 1851 y tras la Exposición Internacional de Artes Decorativas e Industriales Modernas, citada más arriba, en Alemania se creaba una sección educativa en el Museo de la Industria de Stuttgart, para mejorar la enseñanza con aplicaciones industriales. Casi al tiempo, y como consecuencia de la gran muestra londinense, Inglaterra ponía en marcha la creación del South Kensington Museum (SKM), del que pasó a formar parte el Museo de Manufacturas (1837), fundado para instruir al público en todas las materias relativas al diseño, crear demanda e incrementar la idiosincrasia de las manufacturas nacionales.¹⁵ El planteamiento educativo de esta nueva institución era tan evidente que no tardó mucho en crearse una sección denominada The Educational Museum (1857) que presentaba, entre otras secciones, una «Biblioteca de Arte Circulante»; modelos ilustrativos de métodos de construcción; modelos utilizados en educación y maquetas arquitectónicas (figura 1), que incluían obras de arte y que, en el caso de los tejidos, se trataba de modelos repetidos o muy similares a los de la colección. Henry Cole declaró que debía ser una escuela para todo el mundo y muchos de los objetos coincidían con los propios de los museos pedagógicos y los de reproducciones artísticas (yesos, dibujos, láminas, modelos).¹⁶ El programa educativo formaba parte de los precoces principios fundacionales: trabajaba desde los inicios la didáctica y la guía de 1865 sugería una especie de bazar pedagógico. En definitiva, se trataba de un museo muy comprometido con la educación (figura 2). Su creación y puesta en marcha¹⁷ le convirtieron en referencia en materia museística y educativa en Europa, como demuestran recientes investigaciones, que desvelan debates sobre la

¹⁴ Ángel García del Dujo, «El museo pedagógico nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 4 (1985): 173-176. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6622>, (última consulta 10-08-2018).

¹⁵ Victoria & Albert Museum, <https://www.vam.ac.uk/articles/building-the-museum> (última consulta 20-08-2018).

¹⁶ Giles Waterfield, «The People's Galleries. South Kensington Museum - V&A», <https://yalebooksblog.co.uk/2015/09/03/the-peoples-galleries-south-kensington-museum-the-va/> (última consulta 20-08-2018).

¹⁷ Clive Wainwright, (edited for publication by Charlotte Gere), «The making of South Kensington Museum I. The Government Schools of Design and the founding Collection, 1837-51», *Journal of the History of Collections* 14, no. 1 (2002): 3-23, y «The making of South Kensington Museum II. Collecting Modern manufactures: 1851 and The Great Exhibition», *Journal of the History of Collections* 14, no. 1 (2002): 25-44.

enseñanza de las llamadas artes mayores y las artes aplicadas o industriales, defendidas éstas por los más reformistas y por industriales para promover una instrucción muy dirigida a artífices y artesanos, como señala Prina.¹⁸



Figura 2. South Kensington Museum. Colecciones educativas. Galería que muestra ejemplos de materiales para la enseñanza del Arte. Inv. 67559, 1868-1869, © Victoria and Albert Museum, London.

¹⁸ Daniela Prina, «Belgian decorative arts in the later nineteenth century. Needs for a National Museum and debates surrounding didactic collections in Brussels», *Journal of the History of Collections* 24, no 2 (2012): 257-274; John Turpin, «The South Kensington System and the Dublin Metropolitan School of Art 1877-1900», *Dublin Historical Record* 36, no. 2 (1983): 42-64. Publicado por Old Dublin Society, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30100731> (última consulta 20-08-2018).

Al modo del SKM, surgían en los años setenta en Europa instituciones que tenían su origen en Exposiciones Universales, en un principio de carácter industrial y con claros planes pedagógicos. Podemos decir que los museos constituyen la prolongación permanente de dichas exposiciones, con cuyos objetos abrieron en muchos casos sus puertas. Viena inauguró en 1872 la *Exposición permanente de material de enseñanza* (*Permanente Lechr-mittelausstellung*), un museo escolar para que industriales y maestros dieran a conocer sus objetos. Al año siguiente la Exposición Internacional de Viena (1873) inauguraba con el lema «Cultura y Educación» y los dos museos más importantes de Suiza fueron creados como consecuencia de esta muestra. Zurich lo hacía en 1875 con una sección pedagógica bajo el nombre de *Exposition scolaire permanente Schulanstellung*, dependiente del museo industrial (Gewerbe Museum). Allí permaneció hasta 1882 que se organizó como institución independiente con el título de Pestalozzianum, y Berna abría un museo pedagógico en 1878.¹⁹ Todos ellos interesaron a Manuel Bartolomé Cossío en diversos viajes, algunos con Giner de los Ríos. Y en concreto en 1880, antes de volver a Madrid tras su estancia en Bolonia, visitó en Zurich el museo pedagógico.²⁰

EL MUSEO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA / MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL Y EL IMPULSO DE LA ILE A LA HISTORIA DEL ARTE Y LAS ARTES INDUSTRIALES

En este contexto, y una década después del decreto de fundación del Museo Industrial, se inauguraba el Museo de Instrucción Primaria (6/05/1882) (después MPN),²¹ bajo la gestión de Juan Facundo Riaño (1829-1901), entonces director general de Bellas Artes (1881-1883). El MPN se alineaba así con la proliferación de este tipo de instituciones en Europa y EEUU. Se constituyó como un centro necesario con la función primordial de servir para la formación del magisterio,²² orientado éste en dos direcciones: formación de alumnos de diversa graduación y

¹⁹ García del Dujo, «El museo pedagógico nacional», 173-176.

²⁰ Otero, «Los viajes de formación de Cossío entre 1879 y 1889», 169-179.

²¹ Javier Portus y Jesusa Vega, Cossío, *Lafuente, Gaya Nuño. El descubrimiento del arte español. Tres apasionados maestros* (Madrid: Nivola, 2004), 33-36.

²² Manuel B. Cossío, «El Museo Pedagógico de Madrid», en *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos* (Madrid: Fortanet, 1886), 21.

formación de maestros,²³ con un planteamiento más propio de un centro de investigación y enseñanza que de un depósito de colecciones, o lo que se entendía por una institución museística. Consideraba relevante la cuestión material, en el sentido de estimular la fabricación a nivel nacional de material escolar, así como recabar del mundo industrial series pedagógicas susceptibles de utilización en la enseñanza.²⁴ Este segundo aspecto le acercaba a una tarea propia de los museos industriales que, como hemos visto, eran algo anteriores a estos.²⁵ En definitiva, se podría explicar como un laboratorio de investigación educativa, debido a la inspiración de Giner de los Ríos, y en línea con los proyectos educativos y pedagógicos europeos.²⁶ Como señala Javier Mateo, esto era lo que marcaba el hecho diferencial de esta institución, el objetivo intrínseco de la practicidad enfocada a la enseñanza, en un contexto marcado por la controversia entre los que se decantaban por la valoración artística de los objetos, y los que ponían en primer lugar su condición de objetos cotidianos, sin olvidar el sentido de la estética de los mismos.²⁷

¿Cómo casar todo esto con la labor desempeñada por la ILE? Varios miembros de esta institución fueron decididamente proclives a la enseñanza de la Historia del Arte y en sus publicaciones se encuentra, incluso en las actividades que emprendían, un claro apoyo a esta disciplina y, en el terreno que nos ocupa, a las artes aplicadas e industriales. Así, Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), uno de sus fundadores, escribió el primer manual de Historia del Arte: *Teoría del Arte e Historia de las Bellas Artes en la Antigüedad* (1873),²⁸ y el *Manual de Estética y Teoría del Arte e Historia abreviada de las artes principales hasta el cristianismo*, con especial atención a las *artes subordinadas e industriales*, y esto le situaba, en una

²³ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional* (Madrid: Imprenta de Fortanet, 1890).

²⁴ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo provisional*, XIX.

²⁵ María Bolaños, *Historia de los museos en España. Memoria, cultura y sociedad* (Gijón: Trea, 1997), 261-267.

²⁶ Ángel García del Dujo, «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional», *Bordón. Revista de Pedagogía* 258 (1985): 367-384; Natividad Ortega Morales, *La enseñanza-aprendizaje del arte. Una innovación educativa de la institución Libre de Enseñanza* (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002), 169-187.

²⁷ Javier Mateo de Castro, «El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941)», *El futuro del pasado* 8 (2017): 112.

²⁸ Hermenegildo Giner de los Ríos, *Teoría del Arte e Historia de las Bellas Artes en la Antigüedad* (Madrid: Baeza, 1873).

corriente de pensamiento cercana a los movimientos de *Arts and Crafts* y *Art Nouveau*.²⁹ Pero la trascendencia de las iniciativas de la ILE en el ámbito oficial fue escasa, y lo mismo ocurrió respecto a la historia del arte que, aunque figuró como disciplina en algunos planes de estudio de Bachillerato, donde realmente tuvo proyección fue en los principios, iniciativas y actuaciones de la ILE.³⁰ La influencia del krausismo fue también determinante en este sentido.³¹

Otras dos personalidades, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Juan Facundo Riaño (1829-1901) escribieron sendas obras dedicadas al tema de las artes industriales. Riaño era historiador del arte y una persona muy cercana a Giner de los Ríos, del que fue su mentor y figura esencial en la valoración social de la historia del Arte.³² En su casa se gestó el amor a la Historia del Arte con todo su sentido pedagógico.³³ Por otra parte, Riaño estaba muy vinculado al mundo anglosajón familiarmente. Estaba casado con Emilia Gayangos Redwell, hija del notable arabista Pascual Gayangos. Su trabajo fue muy importante como asesor en el South Kensington Museum, pues recomendó las adquisiciones de piezas españolas de joyería, tejidos, cerámica o vidrio para la colección del museo.³⁴ Basándose en ellas publicó *The industrial Arts in Spain* (1879),³⁵ primera visión de conjunto sobre este tema.

²⁹ María Rosario Caballero, «El primer Manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos», *Imafronte* 15 (2000-2001): 23. <http://revistas.um.es/imafronte> (última consulta 6-08-2018).

³⁰ María Rosario Caballero, «La Historia del Arte en la enseñanza secundaria con destino al Bachillerato, Perspectiva histórica y posibilidades de futuro», *Imafronte* 8 y 9 (1992-93): 52-56, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380> (última consulta 1-08-2018); *Inicios de la historia del arte en España: la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)* (Madrid: CSIC, Instituto de Historia, Departamento de Historia del Arte, 2002).

³¹ Leticia Sánchez de Andrés, «Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la historia del arte y de la música en los manuales de bachillerato», *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura* 187, no. 749 (2011): 535-545; Ortega, *La enseñanza-aprendizaje del arte*, 17-42 y 100-110; Caballero, «El primer Manual de Historia del Arte», 17-28.

³² <http://www.rah.es/juan-facundo-riano-montero/>, última consulta 1-09-2018.

³³ Manuel B. Cossío, *El Greco* (Madrid: Espasa Calpe, 1983): 23.

³⁴ Marjorie Trusted, «In all cases of difference adopt Signor Riaño's view. Collecting Spanish decorative arts at South Kensington Museum in the late nineteenth century», *Journal of the History of Collections* 18, no. 2 (2006): 228-236. <http://jhc.oxfordjournals.org/content/18/2/225.full> (última consulta 1-09-2018).

³⁵ Juan Facundo Riaño, *The industrial arts in Spain* (London: Chapman and Hall, 1890).

Giner de los Ríos, fundador y figura fundamental de la ILE, escribió un texto sobre *Estudios de Artes Industriales*³⁶ en el que defendía la importancia de los objetos decorativos como portadores de conocimiento y significado en relación con el contexto histórico al que se vinculaban, y hacía esta reflexión sobre el conocimiento en profundidad de este tipo de piezas:

considerar que hay dentro de aquel barro, de aquellas formas, de aquella ornamentación; el íntimo enlace que guardan todos sus elementos con las costumbres, el género de vida, el medio natural, los gustos, las influencias, el espíritu entero de un pueblo o un tipo de cultura es cosa que pide otra atención más detenida y otra manera de mirar el cacharro. [...] En esta indomable solidaridad de todos los factores de un ciclo, un jarrón del Retiro habla muy bajito, pero muy claro, de la Revolución francesa, y una silla pseudo-gótica del año 20, de Restauración y Santa Alianza [...] Todo está en todo.³⁷

Se anticipaba así a un modo de valoración de los objetos muy en boga en nuestro tiempo, que se pone de manifiesto en diferentes formatos: publicaciones, exposiciones, curso o simposios, entre otros.³⁸

Giner fue sucedido por Manuel B. Cossío (1857-1935), al frente de la ILE. Pertenecía al grupo de profesores que se habían formado ya en su seno y que se incorporaron como docentes a la Institución a partir de 1881.³⁹ Ambos, como muchos de los institucionistas, mostraban su atracción por

³⁶ Francisco Giner, *Estudios sobre artes industriales* (Madrid: Librería de José Jorro, 1892).

³⁷ Francisco Giner, *Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*, en *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*, vol. XV (Madrid: Imprenta de Julio Cosano 1926), 3-4.

³⁸ Hispanic Society of America (Nueva York), Mitchell A. Coddington, María Dolores Jiménez-Blanco, Patrick Lenaghan, & Museo Nacional del Prado, *Tesoros de la Hispanic Society of America : Visiones del mundo hispánico* (Madrid: Museo Nacional del Prado, Nueva York: Hispanic Society of America, 2017); Manuel Lucena Giraldo, *82 objetos que cuentan un país: Una historia de España* (Barcelona: Taurus, 2015); Neil MacGregor, *La historia del mundo en 100 objetos* (Barcelona: Debate, 2012); Joan Santacana i Mestre y Naira Llonch Molina, *Manual de didáctica del objeto en el museo* (Gijón: Ediciones Trea, 2012); Silvia Canalda y Albert Martí, *Los objetos hablan. Dossier para profesores* (Madrid: Museo Nacional del Prado, Obra Social La Caixa, 2009); Ángela García Blanco, *Didáctica del museo: El descubrimiento de los objetos* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1994).

³⁹ Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza), <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>, (última consulta 3-08-2018).

Inglaterra como referencia estética.⁴⁰ Cossío, que coincidía con Riaño en el interés por las artes industriales y populares, escribió un artículo en el que se refería al sentido de la estética en las casas inglesas y a las creaciones de Morris y Benson.⁴¹ No en vano, las teorías de Morris reivindicaban la unión de utilidad y belleza que confluía en los objetos cotidianos, y la sensibilización frente a esta realidad era uno de los objetivos de la misión del MPN, en el sentido de transmitir, mediante la educación, la importancia de lo consuetudinario, lo popular y el trabajo bien hecho.

Asimismo, no conviene olvidar que la relación entre museos industriales y museos pedagógicos es un hecho, pues se trataba de dos tipos de instituciones cuyo objetivo era contribuir al progreso y mejora de la sociedad, a la extensión de la cultura y el saber en ámbitos sociales más amplios. Esto les acreditaba como necesarios desde el punto de vista educativo y les dio carta de naturaleza como instituciones al servicio del país y de su contribución hacia el futuro, así como difusores de la historia y la memoria de las naciones.

Al tiempo, la preocupación por la enseñanza del arte era un hecho tanto para los historiadores como para los críticos de arte. Desde Madrid y Barcelona se venía defendiendo, hacía tiempo, la necesidad de un museo industrial, así como de la organización de exposiciones de arte decorativo o centradas en los llamados bellos oficios,⁴² que permitirían confrontar los logros de los artífices y talleres con las necesidades de la sociedad y ver la relación con las tendencias artísticas del momento. Ya en 1892, el ingeniero, político, historiador y arqueólogo, entre otras muchas cosas, Pablo Alzola y Minondo,⁴³ en su obra *El arte industrial en España* (1892), detectaba un vacío y reivindicaba la necesidad de un museo central industrial en nuestro país. Y es significativo y curioso que

⁴⁰ Manuel Bartolomé Cossío, «Sobre la educación estética», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* XI, no. 241 (1887): 321-322.

⁴¹ Manuel Bartolomé Cossío, «Más sobre la educación estética en Inglaterra», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* XI, no. 241 (1887): 321-322 y 353-354.

⁴² Lola Caparros Masegosa, «La institucionalización de las artes decorativas en España: de sección en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes a Exposición Nacional de Artes Decorativas (1897-1910)», *Res Mobilis. Revista internacional de investigación en mobiliario y objetos decorativos* 5, no. 5 (2016): 75-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5290511.pdf> (última consulta 6-07-2018).

⁴³ Sobre Alzola véase Javier González de Durana, *Puente de Hierro para la Ría de Bilbao de D. Pablo Alzola* (Bilbao: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Vizcaya, 1986).

señalase en su repaso de los museos españoles, en primer lugar al Museo de Instrucción Primaria, aludiendo a sus colecciones de objetos industriales y labores procedentes de valiosos donativos de particulares «porque este recurso será indispensable para la creación de los de arte industrial». ⁴⁴ Alzola reclamaba en sus conclusiones energía para reorganizar la enseñanza y la creación de un museo de esta tipología, por lo que le podemos considerar un precedente de la actitud y la apuesta del primer director del Museo Nacional de Artes Industriales: Rafael Doménech. ⁴⁵

También a nivel institucional, como recuerda Francisco Alcántara, la Academia de Bellas Artes, al terminar el curso en 1908, presentaba un documento relativo a la política artística del que extractamos lo siguiente: «Los pueblos que aspiran a tener la hegemonía del mundo, comienzan educando artísticamente a sus obreros para que los productos de su comercio y de su industria atraigan por su aspecto exterior, tanto como por sus condiciones utilitarias». ⁴⁶ Vinculaba así, entre otras cosas, la atención a las artes aplicadas al progreso del país, sin que hubiera cambiado en demasía lo que se proponía ya a mediados del siglo anterior en relación con la creación de un museo industrial.

HACIA LA FUNDACIÓN DEL ACTUAL MUSEO NACIONAL DE ARTES DECORATIVAS

Curiosamente en el contexto en el que nos movemos, en torno a las décadas de 1870-1880, es cuando nacía el que sería, a comienzos del siglo XX, el primer director del Museo Nacional de Artes Industriales (en adelante MNAI), Rafael Doménech Gallisá (1874-1929). Fue jurista, pero su vida se centró en torno a las artes como crítico, historiador, docente y director de museo. Merece señalarse alguno de sus escritos, ⁴⁷ donde

⁴⁴ Pablo Alzola Minondo, *El arte industrial en España* (Bilbao: Casa de la Misericordia, 1892), 263. <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=411560> (última consulta 6-07-2018). Existe una edición de esta obra, del Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, con prólogo de Sofía Rodríguez Bernis.

⁴⁵ Alzola, *El arte industrial en España*, 266-271.

⁴⁶ Francisco Alcántara, «Política artística», *El Imparcial* XLII, no. 14884 (21 de agosto de 1908): 3.

⁴⁷ Rafael Doménech, «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», *Revista Contemporánea* XXVI, no. CXIX (30 de julio de 1900): 122-131, y «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», *Revista Contemporánea* XXVI, no. CXIX (15 de agosto de 1900): 225-244.

reflexionaba sobre la enseñanza en relación con las artes industriales. También para él eran referentes países como Inglaterra, Francia o Bélgica. Igual que los miembros de la ILE, miraba al mundo anglosajón y a sus innovaciones debidas a Morris, a Walter Crane, etc., y al progreso conseguido en menos de medio siglo. Propuso, entre otras muchas cosas, fusionar las Escuelas de Bellas Artes y las de Artes y Oficios en las Escuelas Superiores de Artes e Industrias, y que éstas dieran cabida a enseñanzas propias de industrias locales, lo que mejoraría la formación de obreros, artífices e industriales.⁴⁸

En su opinión, había que cambiar el sistema de enseñanza, idea que ya proponía unos años antes. Doménech defendía incluso un sistema aplicado a las necesidades y rasgos propios de cada ciudad; es decir, entendía que las industrias de Bilbao eran «técnicas y científicas» y las de Valencia, eran «preferentemente artísticas». Para él, una reforma en la enseñanza de las artes decorativas e industriales realmente eficiente y operativa, pasaba por un cambio radical en favor de la necesaria formación práctica de los alumnos. El progreso requería apartarse de la vinculación con el pasado y su imitación, poner fin a los historicismos y tomar la naturaleza como principal fuente de inspiración, en lugar de utilizar el pasado para reproducirlo o copiarlo.⁴⁹

Es significativo, por otra parte, que sus escritos los encontramos en publicaciones de ideología vinculada a la Institución Libre de enseñanza, así los textos anteriores en *La Lectura*, «revista de ciencias y artes»,⁵⁰ dirigida por Francisco Acebal, que fue nombrado, en 1907, vicesecretario de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, y en la *Revista Contemporánea* (1875-1907).⁵¹

Doménech fue la persona que desde sus escritos concretó más en relación con la creación de un nuevo museo de artes industriales, siendo

⁴⁸ Doménech, «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», *Revista Contemporánea*, (30 de julio de 1900): 122-131.

⁴⁹ Rafael Doménech, «Exposición Nacional de Bellas Artes de 1906», *La Lectura*. Madrid VI, no. 69 (1906): 22-24.

⁵⁰ <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0002631544&lang=en> (última consulta 17-07-2018).

⁵¹ <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0002283020&lang=es> (última consulta 17-07-2018).

partícipe asimismo en un debate sobre las artes decorativas y su importancia para el progreso de nuestro país, existente en España en aquellos años.⁵² El texto de la *Revista Contemporánea* de 1900, suponía casi el bosquejo de un plan museológico o la base del proyecto de creación de una futura institución museística. Muy sintéticamente diremos que lo planteaba como un medio de educación artística para el público, un recurso de exhibición de las industrias artísticas, no sólo de índole local o regional, sino que parecía apuntar a la idea de un museo nacional. Se planteaba incluso la procedencia de las piezas que constituirían los fondos de la colección, basándose en ideas que en Europa ya se venían poniendo en práctica desde el siglo pasado y de las que, de forma contrastada, teníamos noticias en nuestro país.⁵³

Y como conclusión a sus reflexiones y condiciones, añadía algo que le parecía singularmente importante y que recuerda mucho a los principios fundacionales del MPN: «Convertir el Museo, no en un *almacén de obras artísticas* —como son los de España—, sino en un organismo lleno de vida; que no sea un lugar de puro ornato donde se vaya *sólo a ver*, sino que sea un sitio de verdadera cultura».⁵⁴ Un espacio en el fuesen habituales las conferencias abiertas al público en general y la divulgación de las colecciones del museo en pequeños estudios y folletos, y un centro que diera todo tipo de facilidades a los fabricantes para inspirarse en los objetos allí custodiados.⁵⁵ Lo que nos indica que estaba muy cerca de las ideas de los reformistas europeos en estas materias.

De manera activa trabajó, escribió, defendió y reivindicó un cambio en torno a las artes aplicadas,⁵⁶ por lo que fue considerado la persona idónea para asumir la dirección del Museo Nacional de Artes Industriales, creado por Real Decreto de 30 de diciembre de 1912. La publicación

⁵² Fernando García Rodríguez, «Teoría del arte: las artes decorativas en la prensa española del primer tercio de siglo», en *Historiografía del Arte Español en los siglos XIX y XX*, ed. CSIC (Madrid: Alpuerto, 1995), 450-470.

⁵³ Doménech, «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», 243; María Villalba Salvador, «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas. Génesis de una colección», *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 1 (2015): 46-48, http://www.ademasderevista.com/pdfs/numero1/articulo_villalba.pdf (última consulta 2-09-2018).

⁵⁴ Doménech, «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», 244.

⁵⁵ Doménech, «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia», 244.

⁵⁶ Villalba, «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas», 46-50.

de su Reglamento, desarrollo del decreto de fundación, se producía un año después⁵⁷ y en el artículo 1º ya se destacaba la necesidad de poner al alcance del público el conocimiento de la técnica, del trabajo manual y de la teoría artística, así como la historia de las artes industriales a través de obras únicas, españolas y extranjeras, desde el arte antiguo al arte contemporáneo. Su función esencial no sería «la mera delectación artística y contemplativa, sino el promover la cultura artística y técnica de las artes aplicadas en el público y especialmente en los artistas, industriales y obreros» (art. 1º).⁵⁸

El Museo se definía como un organismo de educación teórico práctica, no una simple exposición de objetos, por lo que «la Dirección facilitaría el estudio de los objetos de sus colecciones, autorizando las copias gráficas, los exámenes y mediciones directas, y cuantas informaciones soliciten los visitantes» (art. 12).⁵⁹ La adquisición de objetos antiguos se guiaba por el hecho de que fuese portador de una enseñanza propia de las artes decorativas o de su evolución, o de un procedimiento técnico, no por su valor arqueológico. Lo mismo ocurría con las piezas contemporáneas, que cerraban el círculo de la evolución histórica. La idea era formar series técnicas y series históricas.⁶⁰

PARALELISMOS ENTRE EL MUSEO NACIONAL DE ARTES INDUSTRIALES Y EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

En todo el proceso de la puesta en funcionamiento del MNAI, en sus principios y maneras de proceder, descubrimos grandes coincidencias con los planteamientos del Museo Pedagógico Nacional de Cossío. Este se planteaba como un centro de investigación y enseñanza que serviría

⁵⁷ «Real Decreto de 30 de diciembre de 1912», *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* 2 (7 de enero de 1913).

⁵⁸ «Reglamento. Capítulo primero. De la finalidad del Museo. Art. 1º», *Boletín Oficial de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* V, no.7 (23-01-1914): 3.

⁵⁹ «Reglamento. Capítulo primero. De la finalidad del Museo. Art. 1º», *Boletín Oficial de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* V, no. 7 (23-01-1914): 3.

⁶⁰ Sobre los inicios del MNAI, véase Ana Cabrera Lafuente, «El Museo Nacional de Artes Decorativas en sus primeros años», *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 1 (2015): 92-96, http://www.ademasderevista.com/pdfs/numero1/articulo_cabrera.pdf (última consulta 2-09-2018; María Villalba Salvador y Ana Cabrera Lafuente, «El Museo Nacional de Artes Industriales, hoy Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid) (1912-1927)», *Revista de Museología. HdM* 36 (2006): 117-123.

a la formación y cultura del Magisterio, y el MNAI contribuiría a la formación de profesionales, artistas, artífices o artesanos y, de hecho, también a profesores y alumnos de la Escuela de Magisterio.

La biblioteca

En este sentido, la biblioteca era esencial en ambas sedes. Lafuente Ferrari recuerda que la del MPN era una «creación de D. Manuel Bartolomé Cossío que recogía y exhibía en sus salas material escolar moderno para orientación de las escuelas, maestros e inspectores... El Museo se completaba con una biblioteca pública literalmente abierta a los lectores y atendida por profesores y discípulos del Sr. Cossío».⁶¹

En el MNAI la biblioteca estaba abierta a artistas, artífices, profesores de Escuelas de Artes y Oficios, e investigadores. Por allí pasaron, en lo que más interesa a este trabajo, numerosas maestras y, sobre todo alumnas de la Escuela Normal Central, centro importante para la formación de la mujer en el primer tercio del siglo XX.⁶² Todo ello era acorde con el Plan de Estudios de las Escuelas Normales de 1914, que responde al Real Decreto de 30 de agosto de ese año y que estuvo vigente hasta 1931. En él se contemplaba para Primer curso: Costura (para las maestras), Segundo Curso: Bordado y Corte, y Tercer Curso: Corte y Labores.⁶³ Quizás los años más significativos fueron los transcurridos de 1919 a 1922, tal como evidencian las solicitudes realizadas para consultas, copia y documentación en el museo. En enero y febrero de 1919 acudieron seis maestras nacionales de Madrid y Toledo (su consulta fue en relación con una antología del ornamento); y setenta y dos alumnas de la Escuela Normal Central de Maestras. Las solicitudes encontradas en el archivo del MNAD dan cuenta del interés de estas alumnas por copiar dibujos y motivos de bordados antiguos españoles. En algunos casos queda reseñado en la ficha de solicitud (la primera 19/04/19).⁶⁴ Del año

⁶¹ Portús y Vega, *El descubrimiento del arte español*, 38 (Recogido de Lafuente, «Memorias» (inéditas)).

⁶² Isabel Rodríguez Marco y Ana Cabrera Lafuente, «The Involvement of Women in the National Museum of Decorative Arts of Madrid (Spain): 1912-1942», *Museum History Journal* II, no. 2 (2018): 153-173. DOI: 10.1080/19369816.2018.1529221.

⁶³ Agustín Escolano Benito, «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación* 269 (1982): 55-76.

⁶⁴ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0002, D.03.

1920 hay cuatro demandas para copiar objetos del museo en bordados, o dibujos de labores,⁶⁵ y veintidós en el año 1921 para copiar dibujos de malla y deshilados, y motivos en bordados.⁶⁶ También lo solicitan alumnas de la Escuela Superior de Magisterio (1919, 1921, 1922)⁶⁷ y maestras nacionales (1922) para trabajar con dibujos de labores. Existe una instancia solicitando un certificado a la dirección del museo sobre su formación en el mismo sobre sus estudios de labores, bordados del siglo XVI, y luego los estudios dirigidos de sus alumnos.⁶⁸ Las peticiones continúan en 1923 en el mismo sentido o en relación con el aprendizaje del arte del batik,⁶⁹ consultas en la biblioteca de libros sobre historia general del arte (1924, 1926),⁷⁰ sobre estudios de indumentaria y encajes (1930),⁷¹ y algunas más de copias de objetos del museo (1930 y 1931).⁷² Todo esto nos habla de un trabajo riguroso, que va a las fuentes originales y que muestra la relación entre el museo y la formación de maestras.

La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

Hay otros paralelismos, como corrobora el hecho de que desde el inicio fuera decisiva en las dos instituciones la relación con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), organismo autónomo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y muy influido por el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.⁷³

⁶⁵ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0002, D.10.

⁶⁶ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0002, D.12.

⁶⁷ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0002, D.15.

⁶⁸ Solicitud de certificado de María Castellanos y Díaz, dirigida al director del MNAI, de 25-08-1922, en «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0002, D.15.

⁶⁹ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0004, D.11.

⁷⁰ Así aparece citado en la ficha de solicitud. Posiblemente se refiere a la obra *Historia del arte en todos los tiempos y pueblos* de Kark Woermann, publicada por Saturnino Calleja en seis volúmenes en 1923-1925. «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0004, D.17, y C.0004, D.32.

⁷¹ «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0007, D.19.

⁷² «Peticiones de usuario», Archivo del MNAD, C.0007, D.19 y C.0007, D.47.

⁷³ *Memoria correspondiente al año 1907. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Madrid, 1908), 18. <http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/ArchivoJAE/memorias/001.pdf> (última consulta 2-09-2018).

Desde el museo dirigido por Cossío se colaboraba en la preparación pedagógica de excursiones de maestros al extranjero mediante las ayudas de dicha Junta. El propio Cossío viajó por el centro y norte de Europa becado por la JAE en 1909 y 1910, con lo que se empapó de los planteamientos educativos, además del conocimiento del patrimonio histórico artístico de países como Dinamarca, Suecia Noruega Alemania, Suiza y Bélgica.⁷⁴ De otra parte, desde el MNAI su director, subdirector y otros colaboradores recibieron becas de este mismo organismo para conocer los principales museos industriales europeos. En ambos casos se trataba de conseguir la puesta al día en relación con Europa.

Hubo tres personas vinculadas al MNAI cuya formación museológica debe mucho a las estas ayudas. La JAE había considerado de enorme importancia la formación de los investigadores, profesionales y estudiosos de las artes industriales. De las ciento catorce ayudas concedidas a la materia de arte, cincuenta y cuatro se destinaron a este ámbito de las artes.⁷⁵ En especial al conocimiento de las colecciones de artes aplicadas e industriales de los museos europeos. Los beneficiarios fueron Rafael Doménech, ya entonces director del Museo Nacional de Artes Industriales, Luis Pérez Bueno (1885-1954) y Francisco Pérez Dolz (1887-1958).⁷⁶ Estos últimos eran docentes vinculados a las Escuelas de Artes y Oficios de Madrid y Granada, respectivamente. Fue especialmente relevante el viaje realizado en 1914 al Pabellón Marsán del Louvre, al Victoria & Albert Museum y a su filial, el Bethnal Green Museum, creado en una barriada popular y con fines claramente educacionales, y a Bruselas donde visitaron el Museo del Cincuentenario. El viaje tuvo que cancelarse a medio camino debido al estallido de la Gran Guerra. La pensión se concedió con el objetivo de «conocer el funcionamiento y la organización de los Museos de Artes Industriales y de carácter popular; comités para el progreso de éste; organización y funcionamiento de la enseñanza y

⁷⁴ Portus y Vega, *El descubrimiento del arte español*, 28.

⁷⁵ Natacha Seseña, «Los becarios de arte de la Junta para Ampliación de Estudios», en *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, coord. José Manuel Sánchez Ron (Madrid: CSIC, 1989): 557-585, vol. II. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/ (última consulta 2-09-2018).

⁷⁶ *Memoria correspondiente al año 1914 y 1915. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Madrid, 1916), 55-57 y 93. <http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/ArchivoJAE/memorias/005.pdf> (última consulta 3-09-2018).

laboratorios existentes en los mismos Museos». ⁷⁷ Esto indica que en España, existía una sensibilidad enmarcada en la recuperación del mundo popular y el interés por la intrahistoria que se generó a finales de siglo. ⁷⁸ Con la perspectiva del tiempo pasado y contemplando la colección del museo, todo adquiere sentido.

La guerra había truncado la continuación del viaje previsto: Holanda, Alemania, Austria-Hungría y Suecia. Pero, si a lo que visitaron sacaron tanto partido, qué no hubiera sido de poder recorrer los museos restantes. Por otra parte, la formación de estos pensionados continuó después de la guerra, desde 1922 a 1934. Pérez Bueno estudiaría las colecciones españolas en los museos europeos, y Pérez Dolz se formó sobre todo en cuestiones prácticas, en lo relativo a la organización de la enseñanza de la mujer, y en el montaje de exposiciones, lo que repercutiría en la didáctica posterior en el MNAI. ⁷⁹ Su aprendizaje fue reconocido por Doménech, que fue quien lo requirió para trabajar en el Museo. ⁸⁰ No son los únicos testimonios encontrados. También algunas fichas hablan de ello, como la correspondiente al número de inventario 97, del fondo antiguo: «Objeto: Un almohadón. Malla bordada [...] Proyecto del Profesor Sr. Pérez Dolz ejecutado con destino al fondo de enseñanza práctica de este museo». Incluso numerosos montajes de tejidos antiguos, por ejemplo, aquellos en los que se desgrana su desarrollo decorativo, como es el caso de un conjunto de encajes cuyo montaje muestra la datación cronológica y la técnica utilizada (Inv. CE7088) ⁸¹ (figura, 3).

⁷⁷ *Memoria correspondiente al año 1914 y 1915. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (Madrid, 1916): 55 y 93.

⁷⁸ Natacha Seseña, «La historiografía del arte popular en el siglo XX», en *Historiografía del Arte español en los siglos XIX y XX*, ed. CSIC (Madrid: Alpuerto, 1995), 449-457; Portus y Vega, *El descubrimiento del arte español*, 35; Sofía Rodríguez Bernis, «Cossío y las artes populares», en *El arte de saber ver*, 185-191.

⁷⁹ Villalba, «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas», 46-50.

⁸⁰ Carlos González Spresati, «Las metamorfosis estéticas de Pérez Dolz», *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura* V (1924): 254-255.

⁸¹ Cabrera, «El Museo Nacional de Artes Decorativas en sus primeros años 1912-1930», 95.

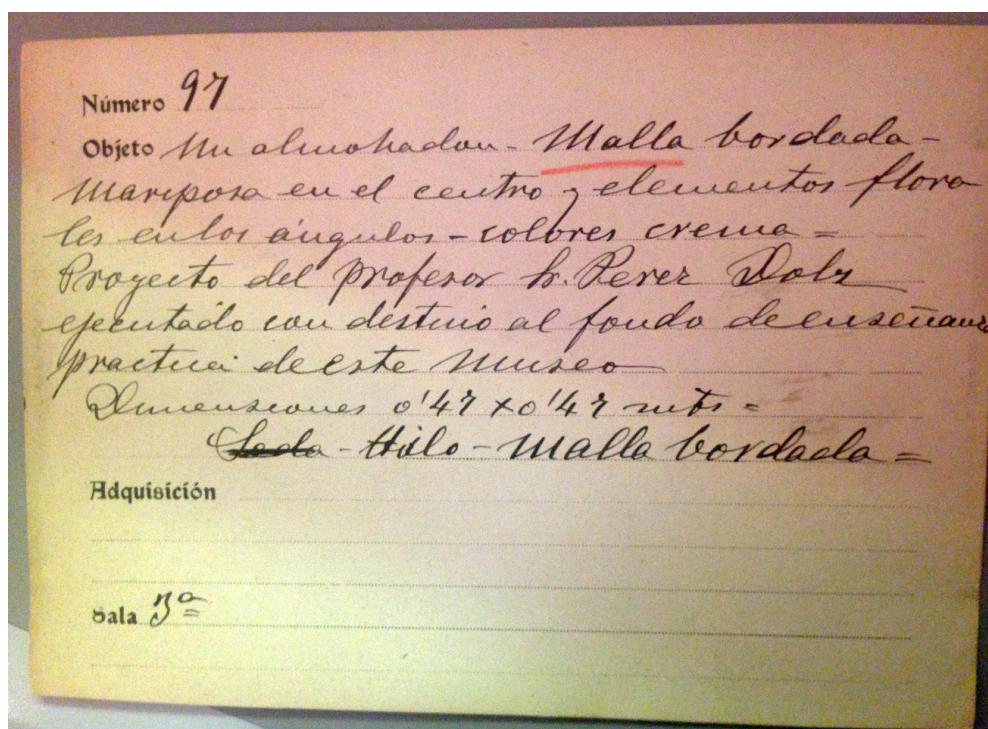


Figura 3. Ficha del fondo antiguo del Archivo del MNAD del Proyecto de enseñanza práctica del profesor Pérez Dolz. Fuente: elaboración propia.

Creemos, como dice Ana Cabrera,⁸² que se trata del primer museo en el que se creó algo equivalente al área de educación y acción cultural de los museos nacionales en la actualidad, lo cual es de enorme importancia, pues era acorde, además, con los planteamientos educativos más progresistas.⁸³

Una aproximación a los planteamientos concurrentes en los fondos de la colección el MPN y del MNAI

Se puede afirmar, por tanto, que los principios que inspiraron ambos museos y muchos de sus proyectos son convergentes. Pero también es

⁸² Cabrera, «El Museo Nacional de Artes Decorativas en sus primeros años 1912-1930», 90-92.

⁸³ Sofía Rodríguez Bernis y Paloma Muñoz Campos García, «El museo constructor de otros contextos. Cien años del Museo Nacional de las Artes Decorativas», *Anales de Historia del Arte* 24, no. especial (2014): 463.

significativo que existan coincidencias en cuanto a determinadas tipologías de objetos. Así, el catálogo provisional del MPN, el único publicado, muestra una sección de arte industrial «para estimular la fabricación nacional de toda clase de material y mobiliario escolares, eligiendo los mejores sistemas aplicables en nuestro país», y «fomentar las colecciones del museo, solicitando en especial de comerciantes e industriales donativos de muestras y objetos para formar series pedagógicas (v.g. tecnología) que sirvan de modelo y estudio a los maestros».⁸⁴

Y, si observamos en paralelo al MNAI, hemos visto que uno de los objetivos iniciales era la búsqueda de piezas que formasen series significativas relativas a la evolución histórica de las artes decorativas y el progreso técnico, con incidencia en su utilización como recurso pedagógico. Por ejemplo, en el viaje que realizaron Doménech y Pérez Bueno a Inglaterra en 1914, se adquirieron piezas contemporáneas que hablaban de cómo la cerámica española de reflejo metálico había influido en la creación de objetos de determinadas manufacturas como Pilkington, Doulton y Minton, piezas que se adquirieron en aquel viaje para la colección fundacional. Las fichas de catálogo del museo inicial así lo demuestran.⁸⁵ También se encuentran en el MNAD adquisiciones de tejidos de Morris que pudieran ser procedentes del taller de Merton Abbey o comprados en 1920 durante la Exposición de la Commonwealth,⁸⁶ entre los que se conserva un montaje que muestra el proceso de dibujo y de trabajo previo.⁸⁷

El MPN contaba también en sus colecciones con una sección de objetos similares a los de algunas secciones del MNAI, como las labores de aguja. Y entre el material de enseñanza había bordados anteriores al siglo XVII (Inv. 551-558), del siglo XVII (Inv. 559-584), del siglo XVIII (Inv. 565-582), y del siglo XIX (Inv. 583-587).⁸⁸ También dibujos, tiras bordadas, estarcidos para bordado (s. XVI), una bolsa y caja de evangelios bordados (s. XVIII), bordados de distintas instituciones inglesas; encajes

⁸⁴ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, XX-XXI.

⁸⁵ Villalba, «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas», 52-53.

⁸⁶ Información facilitada por Ana Cabrera Lafuente, actualmente conservadora del Museo del Traje y con anterioridad Jefe del Departamento de Documentación del MNAD, suposición que se basa en determinados periódicos encontrados entre la documentación del museo.

⁸⁷ Cabrera, «El Museo Nacional de Artes Decorativas en sus primeros años 1912-1930», 93-95.

⁸⁸ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 39-43.

destinados a la enseñanza de maestras que redundaría en capacitar a sus alumnas, y que formaban «series empezadas a bordar» y «preparadas para continuarse», entre otros.⁸⁹ Hoy, gran parte de estos fondos pertenecen a la Colección Pedagógico Textil Complutense⁹⁰ y forman un conjunto de unas seis mil piezas. Había, asimismo, útiles de trabajo relacionados con labores de aguja, como devanadera, rueca y huso y aspa para hacer madejas (Inv. 614-618).⁹¹

A la sección de Industria pertenecía una «colección en serie graduada de ejemplares para la enseñanza intuitiva de la confección de calzado» (Inv. 999)⁹² o, en el n° de inventario 1002, un «Sombrero: manufactura. Serie de ejemplares de los diferentes estados por los que va pasando su fabricación».⁹³ Otra pieza era la correspondiente al n° Inv. 1001: «Silk of India: Muestras de Sedas crudas de la India y de su manufactura expuestas en el Museo South Kensington for Mr. Thomas Wardle, de Leek Staffordshire»,⁹⁴ o las *Sedas de la Fábrica de Talavera*, con las notas auténticas de haber servido de muestras en un encargo de vestidos para el rey Carlos III y la princesa María Luisa, mujer de Carlos IV.⁹⁵ Ambos conjuntos habían sido donados por D^a Emilia Gayangos de Riaño.



Figura 4. Serie encajes MNAD CE02742. Mustrario que fue donación de la Duquesa de Parcent. c. 1700-1800. Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid.

⁸⁹ El Catálogo recoge como material de enseñanza: Encajes de Almagro (Inv. 588), Encajes antiguos (donados por E. Gayangos, Inv. 589); Fotografías de encajes (Inv. 590-591), y Dibujos para encajes (Inv. 592). Véase Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 43-44.

⁹⁰ <https://www.ucm.es/cultura/c.textil/> (última consulta 10-09-2018).

⁹¹ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 44.

⁹² Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 82-83.

⁹³ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 85.

⁹⁴ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 84-85.

⁹⁵ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 84.

En el MNAI merece resaltar la pieza con número de inventario CE 02742, que reúne, montado sobre damasco azul, un muestrario de encajes de motivos vegetales y geométricos, organizados por tipos y clasificados mediante etiqueta manuscrita con la procedencia, tipología y cronología.⁹⁶ (figura 4). Es un muestrario donado por la Duquesa de Parcent, con varias etiquetas identificativas que nos hacen vincular con el gusto por este tipo de tejidos a personas cercanas a la ILE. Así, «Encaje español Siglos XVII al XVIII. Cedido por la Señorita de Cossío», «Nº 11 Encaje Arenys de Mar. Dibujo flamenco, Copia de la Colección de la Excma. Sra. Vda. de Berruete» (*sic*); «Nº 56 Entredós Español Siglo XVII. Copia de uno propiedad del Sr. Weissberger»; «Nº 34 Encaje Duquesa. Siglo XIX cedida para la copia por la Excma. Sra. Duquesa de Parcent»; «Nº 88 Entredós Español. Siglo XVII. De la Colección de la Duquesa de Parcent»; «Nº 88 Encaje Español. Siglo XVI. De la Colección Pascó»; «Nº 69 Encaje Antiguo. De la Colección Pascó». En este listado aparecen personas vinculadas a la ILE, como la «señorita de Cossío», posiblemente Natalia Cossío, y figuras contemporáneas de pensamiento muy cercano a la ILE. Así, la Duquesa de Parcent, promotora de la Sociedad de Amigos del Arte, entidad que defendió, divulgó y propició el coleccionismo de las artes decorativas y las artes populares.⁹⁷ También aparece la viuda de Aureliano de Beruete, muy cercana a Manuel Bartolomé Cossío, como demuestra su epistolario.⁹⁸ Un rótulo asigna un tejido copiado de la colección de José Weissberger, figura frecuente en las exposiciones de la Sociedad de Amigos del Arte, en la sección de coleccionistas y marchantes,⁹⁹ y que participó como prestador en la Exposición *Lencería y encajes españoles del siglo XVI al XIX*, de 1915. Se puede afirmar, en el mismo sentido, la relación estrecha entre el MNAI y la Sociedad de Amigos del Arte dada la participación del primero en las exposiciones *Tejidos Españoles anteriores a la introducción del Jacquard* (1917), *El Abanico en España* (1920) y *Alfombras antiguas españolas* (1933).

⁹⁶ MNAD CE02742, <http://ceres.mcu.es/> (última consulta (25-08-2018)).

⁹⁷ Prudencio Mateos Pérez, «La Sociedad Española de Amigos del Arte», *Villa de Madrid* IV, no. 94 (1987):70-86.

⁹⁸ Javier Portus, «Manuel B. Cossío y El Greco», en *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, 88.

⁹⁹ Javier Pérez Flecha, «El marchante y coleccionista José Weissberger y la incautación y depósito de su colección en el Museo Nacional de Artes Decorativas», *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 2 (2016): 139-152. http://www.ademasderevista.com/pdfs/ademasde_2.pdf (última consulta 14-09-2018).

Las investigaciones más recientes vienen a corroborar la conexión entre el pensamiento y planteamientos de la ILE y la misión del MNAI, puesta en práctica por los miembros de su equipo técnico, liderado primero por Doménech y desde 1929 por Pérez Bueno.¹⁰⁰

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA PUESTA EN VALOR DE LOS OBJETOS DE COLECCIÓN DEL MNAD Y LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS

Pues bien, conocer los planteamientos y el catálogo provisional del MPN y ponerlo en relación con las colecciones y principios del MNAD, sugiere la elaboración de una propuesta de trabajo que diseñe una tipología de piezas con las que se puedan establecer relaciones de parentesco entre los intereses del Museo Nacional de Artes Decorativas, los intereses vinculados al mundo de la infancia y la educación y los objetos que hoy forman parte del aula y de los museos pedagógicos.

Los dos casos de los que nos hemos venido ocupando responden al tipo de museo en el que el objeto es esencial: en el caso de los museos industriales o de artes decorativas y diseño, se da una enorme importancia incluso a las piezas seriadas (aunque se dé gran valor al elemento inicial: el prototipo). Ciertamente, el interés estético es mayor en los museos de artes aplicadas. Pero el beneficio educativo y la información que nos proporciona el estudio de los objetos en relación con la historia de la educación y con el relato de nuestro patrimonio, invita a pensar en algunas tipologías de piezas, en este caso pertenecientes al MNAD, que también se exhiben en los museos pedagógicos, aunque sean susceptibles de utilización otras muchas. Me refiero, por ejemplo, a juguetes, como la casa de muñecas; a cosas de la casa: el costurero y los bordados, u otros objetos relacionados con las labores. O el tintero, si pensamos más en los relativos al patrimonio educativo.

¹⁰⁰ Isabel Rodríguez Marco y Ana Cabrera Lafuente, «The Involvement of Women in the National Museum of Decorative Arts of Madrid (Spain): 1912-1942», *Museum History Journal* II, no. 2 (2018): 159-173. DOI: 10.1080/19369816.2018.1529221; Isabel Rodríguez Marco y Ana Cabrera Lafuente, «Women involvement in the National Museum of Decorative Arts of Madrid (Spain) from 1912 to 1942», Poster presentado en Gendering Museum Histories (Oxford, 7-8 de septiembre de 2018). *Museum & Galleries History Group Biennial Conference*, 2018; Bernis y Muñoz Campos, «El museo constructor de otros contextos», 461-70; Idoia Murga, «Muros para pintar. Las artistas y la Residencia de Señoritas», en *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, eds. Almudena de la Cueva y Margarita Márquez Padorno (Madrid: Residencia de Estudiantes, 2015): 86-127.

Incluso podemos vincular los fondos de colección de los museos escolares con piezas pertenecientes al MNAD: nacimientos, láminas, yesos o maquetas que, por otra parte, nos conectan con instituciones como el Museo Nacional de Reproducciones Artísticas o la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Esto, sin duda, aboca a una reivindicación de las colecciones de este tipo de museos y de su utilización como herramientas educativas.

El ejemplo de las casas de muñecas,¹⁰¹ originarias de Núremberg en el siglo XVI, desde donde se extendieron a Holanda y al resto de Europa, surgía como un elemento útil para la educación de jóvenes y adolescentes, algo muy visual y didáctico sobre la vida cotidiana y los roles familiares. Hasta finales del siglo XVIII se entendían como «manuales de sociabilidad», pero a partir del siglo XIX se extiende su uso lúdico, fundamentalmente entre las niñas.¹⁰² Son juguetes que demuestran el avance tecnológico de la sociedad que los construye y son útiles pues rezuman valores, costumbres y modos de vida. Recientemente el Estado ha adquirido para el MNAD una casa de muñecas de mediados del siglo XIX que es, en sí misma, una evocación de la vida cotidiana de su tiempo.¹⁰³ Responde a un tipo de piezas que se popularizaron a consecuencia de los ecos de la Revolución Industrial, y pasaron de ser objetos exquisitos de exposición para convertirse en objetos lúdicos, sin perder la importancia de lo estético. La «Casa de muñecas» (Inv. CE28758) (figura 5) fue realizada en Cádiz, donde vivían sus propietarios y, posiblemente, fue encargada una parte a distintos artesanos, y otra se trataría de importaciones inglesas, de gran tradición en este tipo de creaciones. Se ha transmitido de generación en generación hasta llegar al MNAD. Responde al tipo de casa burguesa decimonónica, en torno a 1825-1850, de tres plantas distribuidas en cocina comedor y cuarto de servicio en la planta baja; salón y gabinete en la planta principal, y en la planta superior, cuarto de matrimonio y tocador (figura 6).

¹⁰¹ Heidi. A. Müller, *The Nuremberg Dollhouses of the 17th Century in the Germanisches Nationalmuseum. Good Housekeeping. A domestic ideal in miniature* (Nuremberg: Verl. des Germanischen Nationalmuseums, 2007).

¹⁰² Amaya Morera Villuendas, «Jugando a la Moderna», *Condiciones materiales y vida cotidiana en el Antiguo Régimen*, ed. Gloria Franco Rubio (Cuadernos de Historia Moderna, Anejo XIV, 2015): 135-149.

¹⁰³ Casa de muñecas, Inv. CE27858, Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD).



Figura 5. Casa de muñecas MNAD CE28758, c. 1840-1850.
Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid.



Figura 6. Casa de muñecas MNAD CE28758, c. 1840-1850. Detalle del salón. Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid.

Dicha casa todavía refleja costumbres del siglo XVIII, como la presencia del comedor en la planta baja y no en la principal (algo propio ya del siglo XIX). El menaje, los adornos, las estampas religiosas que reproducen obras maestras de la historia del arte, reflejan el gusto de la época y las costumbres. El gabinete femenino o sala de compañía sobresale con el escritorio, los costureros y la silla lacada.¹⁰⁴ Todo, también la presencia de juguetes en el tocador, que indica que era una estancia de reunión para las mujeres, es signo de la función de estas casas de muñecas, que formaban parte del juego para las niñas, pero también tenían un sentido pedagógico y de conexión con el mundo de los mayores y los

¹⁰⁴ Información facilitada por el MNAD, procedente del Informe realizado por Sofía Rodríguez Bernis, directora del Museo, con motivo del ingreso de esta pieza en la colección en el año 2015.

valores de la época.¹⁰⁵ Es importante decir que el propio museo posee piezas en su colección que podrían ponerse en relación con la decoración de la casa, que corroboran cómo esta es un espejo de su tiempo.

Otros museos estatales cuentan con ejemplos significativos de casas de muñecas: el Museo del Traje (CE082925, CE091180, CE109471), el Museo del Romanticismo (CE1917) y el Museo Nacional de Cerámica González Martí (CE1917). Igualmente las colecciones del Museo Pedagógico y Museo del Niño de Castilla La Mancha (Albacete), que cuenta con una sala dedicada al juego y al juguete desde comienzos del XIX al XX,¹⁰⁶ y el Museo Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Madrid), muestran como se trata de un juguete vigente en nuestros días.

Podemos añadir otros objetos coincidentes que hemos detectado en las colecciones del MPN y el MNAD: la rueca (CE02362) y el huso (CE02836), que formaban parte del inventario del primero catalogados en el apartado de *Labores de aguja/Útiles de trabajo*: «Inv. 617: Rueca y huso dispuestas para hilar», relacionados con las devanaderas (Inv. 614 y 615), del siglo XVIII (estilo barroco) y del siglo XIX (estilo Imperio), respectivamente. Son piezas que sugieren la posibilidad de trabajar en aquellos temas relacionados con las profesiones y los oficios, pero también con las grandes obras de la Historia del Arte, como es el caso de *Las Hilanderas* (1655-1660) de Velázquez, o *La reina doña Juana la Loca, recluida en Tordesillas con su hija, la infanta doña Catalina* (1906) de Pradilla. Otro objeto que puede ser de interés y que es común a las dos tipologías de museos es el tintero, del que también encontramos en el inventario de bienes del MPN dos piezas de loza de Talavera del siglo XVIII (Invs. 526 y 5279),¹⁰⁷ uno de ellos donado por Juan Francisco Riaño. En el MNAD, del siglo XVIII, el CE09335, de Talavera de la Reina, y el CE09328, de Emilio Niveiro, entre otros, de la fábrica de El Carmen, ambos idóneos para ser estudiados en relación con la Historia del Arte,

¹⁰⁵ De hecho, los dueños de la casa relataron a la dirección del MNAD como en la familia se había mantenido la tradición, a través de generaciones, de que las niñas fueran a ver la casa de muñecas a última hora del día y allí hacer comentarios sobre las estancias, objetos, personajes, etc. (información facilitada por Sofía Rodríguez Bernis al inicio este trabajo).

¹⁰⁶ <http://www.museodelnino.es/sala-viii/> (última consulta 25-08-2018).

¹⁰⁷ Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, *Catálogo Provisional*, 37.

al ser en ocasiones objetos que encontramos en obras pictóricas y que nos hablan del gusto predominante en los inicios del siglo XX en España. Entonces se recuperaban objetos y decoraciones de los siglos XVII y XVIII español, como consecuencia de la corriente regeneracionista y de identidad nacional que provocó el resurgir de las artes decorativas españolas.¹⁰⁸

Podríamos decir que los responsables del MPN y del MNAI actuaban con el mismo objetivo y con principios muy similares y comunes, en los que se percibía el espíritu de la ILE, el amor al trabajo bien hecho y a la esencialidad de lo popular. La atención a los textiles iniciada por Cossío dio carta de naturaleza, junto con los escritos de los hermanos Giner de los Ríos, a la presencia de las artes populares en la historiografía artística.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La revisión de la puesta en marcha del Museo de Instrucción Primaria, después Museo Pedagógico Nacional, y del Museo Nacional de Artes Industriales, delata un paralelismo real en el tiempo y una relación estrecha en sus planteamientos desde los orígenes: en la utilización didáctica de sus colecciones, en los elementos coincidentes en los fondos custodiados por ambas entidades, en la relevante misión de una biblioteca activa en la institución, y en el apoyo y espíritu que se respiraba y que partía de la Institución Libre de Enseñanza (si bien no en la misma medida).

Son museos que indudablemente, y de manera importante, han contribuido a la creación de la modernidad en nuestro país y a la historia de la educación, por lo que es planteable la posibilidad de traer a nuestros días esta relación estableciendo conexiones entre los fondos conservados actualmente en ellos y los museos pedagógicos españoles, que son espacios vivos encargados de la conservación y divulgación del patrimonio educativo, material e inmaterial. Son espacios abiertos y dinámicos que

¹⁰⁸ Como señala Abraham Rubio, el MNAD conserva un grupo de diecinueve piezas adquiridas en la Exposición Nacional de Artes Decorativas de 1913. Eran piezas de Emilio Niveiro (1858-1939), director de la fábrica de El Carmen de Talavera de la Reina, bajo cuya dirección la fábrica inició una etapa en la que se recuperaban modelos y decoraciones procedentes del Barroco español. Véase Abraham Rubio, *Viaje a través de la cerámica artística española en el Museo Nacional de Artes Decorativas* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas, 2016), 35.

favorecen las funciones propias de las instituciones museísticas: la investigación, la catalogación, la difusión, la exposición y la adquisición, pues, como señala Pablo Álvarez Domínguez, están llamados a la dinamización.¹⁰⁹ Así, un modo de activarlos es buscar los nexos con las colecciones de artes decorativas, de museos como el MNAD, junto al cual otros nos pueden ayudar a establecer metodologías en préstamo a la hora de abordar el estudio de los objetos del patrimonio educativo: el Museo del Romanticismo, el Museo del Traje, el Museo Nacional de Antropología, el Museo Nacional de Cerámica González Martí, o las casas museo: Museo Cerralbo, Museo Sorolla y Museo Cervantes, entre otros.

Asimismo, podemos hablar de ellos como museos inclusivos, algo tan importante hoy en día en que este tema se considera un reto en el mundo de la museología. Ambos ejercían la importante labor de la investigación (la lectura del catálogo provisional del MPN es una muestra fehaciente de esto), pero también de la difusión a través de las actividades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de sus colecciones. Ambos se concibieron como museos abiertos que pretendían dar acceso a colectivos como mujeres, artífices, artesanos, obreros, campesinos, sin olvidar otros colectivos de mayor formación intelectual que se nutrieron de los fondos, bien para la formación docente, bien para la creación artística, o la documentación y estudio de la Historia del Arte.

Todos ellos reúnen objetos que son ventanas abiertas al conocimiento, que nos hablan de economía, mercado, cultura, historia del arte, arte popular, arquitectura, vida cotidiana, tradiciones y tantas cosas como para tenerlos en cuenta en el ámbito de la educación de nuestros alumnos. Desde esta aportación, y a partir de la revisión de las fuentes señaladas anteriormente y de la bibliografía especializada, se pretende mostrar un conjunto de realidades que dibujan una etapa de la historia del arte y de la educación en museos de la que se pueden extraer consecuencias y resultados de interés para la formación de los futuros docentes de las disciplinas de Historia del Arte, Ciencias Sociales e Historia de la Educación.

¹⁰⁹ Pablo Álvarez Domínguez, «Los Museos Pedagógico en España: actualidad y perspectivas de futuro», en *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, coord. Pablo Álvarez Domínguez (Gijón: Trea, 2016): 21-32.

Nota sobre la autora

MARÍA VILLALBA SALVADOR es doctora en Historia del Arte (UCM). Profesora del Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2013, pertenece al área de Ciencias Sociales del departamento y se encarga de las asignaturas relativas a la Didáctica de la Historia del Arte. Previamente ha sido profesora de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Fundación San Pablo CEU) y de la Universidad Alfonso X El Sabio. Ha formado parte del Departamento de Historia y Teoría del Arte de la UAM (2004-2013) y del Departamento de Historia del Arte III de la UCM (2013). Ha trabajado en el Museo Nacional de Artes Decorativas (2004-2013) en las Áreas de Documentación e investigación, sobre los depósitos del museo y la catalogación de la colección de diseño contemporáneo. Es autora de publicaciones sobre educación en museos, didáctica de la historia del arte y del patrimonio, historia del Museo Nacional de Artes Decorativas y crítica de arte, entre otras: *¡Vamos al Museo! Guías y recursos didácticos para visitar los museos* (Narcea 1998), *Por amor al arte* (SM, 2000), *Viaje a través de las artes decorativas y el diseño. Siete siglos de historia y cultura artística* (coord.), (Ministerio de Cultura y Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas, 2012). Es miembro de la Asociación Española de Museólogos (AEM) y secretaria de la Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas.

REFERENCIAS

- Alcántara, Francisco «Política artística». *El Imparcial* XLII, no. 14884 (21 de agosto de 1908): 3.
- Álvarez Domínguez, Pablo. «Los Museos Pedagógicos en España: actualidad y perspectivas de futuro». En *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, coordinado por Pablo Álvarez Martínez, 21-32. Gijón: Trea, 2016.
- Alzola Minondo, Pablo. *El arte industrial en España*. Bilbao: Casa de la Misericordia, 1892. <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=411560>
- Bolaños, María. *Historia de los museos en España. Memoria, cultura y sociedad*. Gijón: Trea, 1997.
- Caballero, María Rosario. *Inicio de la historia del arte en España: la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Madrid: CSIC, Instituto de Historia, Departamento de Historia del Arte, 2002.

- Caballero, María Rosario. «El primer Manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos». *Imafronte* 15 (2000-2001): 17-28. <http://revistas.um.es/imafronte>
- Caballero, María Rosario. «La Historia del Arte en la enseñanza secundaria con destino al Bachillerato. Perspectiva histórica y posibilidades de futuro». *Imafronte* 8 y 9 (1992-93): 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380>
- Cabrera Lafuente, Ana. «El Museo Nacional de Artes Decorativas en sus primeros años». *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 1 (2015): 89-101. http://www.ademasderevista.com/pdfs/numero1/articulo_cabrera.pdf
- Cabrera Lafuente, Ana y María Villalba Salvador. «El Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid). De Museo Industrial a Museo Nacional de Artes Industriales (1850-1912). Antecedentes para la historia del Museo». *RdeM. Revista de Museología* 30-31 (2004): 81-88.
- Canalda, Silvia, y Albert Martí. *Los objetos hablan. Dossier para profesores*. Madrid: Museo Nacional del Prado, Obra Social La Caixa, 2009.
- Caparros Masegosa, Lola. «La institucionalización de las artes decorativas en España: de sección en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes a Exposición Nacional de Artes Decorativas (1897-1910)». *Res Mobilis. Revista internacional de investigación en mobiliario y objetos decorativos* 5, no. 5 (2016): 75-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5290511.pdf>
- Chilvers, Ian, y Harold Osborne. *The Oxford Dictionary of Art*. New York: Oxford University Press, 1997.
- Cossío, Manuel Bartolomé. *El Greco*. Madrid: Espasa Calpe, 1983, [1944].
- Cossío, Manuel Bartolomé. «El Museo Pedagógico de Madrid». En *Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos*, 21-28. Madrid, Fortanet: 1886.
- Cossío, Manuel Bartolomé. «Más sobre la educación estética en Inglaterra». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* XI, no. 241 (1887): 353-354.
- Cossío, Manuel Bartolomé. «Sobre la educación estética». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* XI, no. 241 (1887): 321-322.
- Cossío, Manuel Bartolomé y Santos M. Robledo. *Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos, 1887.
- Doménech, Rafael. «Exposición Nacional de Bellas Artes de 1906». *La Lectura*. Madrid VI, no. 69 (1906): 22-24.
- Doménech, Rafael. «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia». *Revista Contemporánea* XXVI, no. CXIX (30/07/1900): 122-131.
- Doménech, Rafael. «La enseñanza superior de las industrias artísticas en Valencia». *Revista Contemporánea* XXVI, no. CXIX (15/08/1900): 225-243.

- Escolano Benito, Agustín. «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación* 269 (1982): 55-76.
- Freixa, Mireia (ed.). *Las vanguardias del siglo XIX*. Barcelona: Gustavo Gili, 1982.
- García Blanco, Ángela. *Didáctica del museo: El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1994.
- García del Dujo, Ángel. «El museo pedagógico nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas». *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* 4 (1985): 169-182. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6622>
- García del Dujo, Ángel. «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional». *Bordón. Revista de Pedagogía* 258 (1985): 367-384.
- García Rodríguez, Fernando. «Teoría del arte: las artes decorativas en la prensa española del primer tercio de siglo». En *Historiografía del Arte Español en los siglos XIX y XX. VII Jornadas de Arte*, 459-470. Madrid: Alpuerto, 1995.
- Giner, Francisco. *Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*. En *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*, vol. XV Madrid: Imprenta de Julio Cosano, 1926.
- Giner, Francisco. *Estudios sobre artes industriales*. Madrid: Librería de José Jorro, 1892.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo. *Teoría del Arte e Historia de las Bellas Artes en la Antigüedad*. Baeza: Imp. y lib. de la Comisión general de libros, 1873.
- González de Durana, Javier. *Puente de Hierro para la Ría de Bilbao de D. Pablo Alzola*. Bilbao: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Vizcaya, 1986.
- González Spresati, Carlos. «Las metamorfosis estéticas de Pérez Dolz». *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura* V (1924): 250-255.
- Guereña, Jean-Louis y Alejandro Tiana. «La educación popular». En *Historia de la Educación en España contemporánea. Diez años de investigación*, editado por Guereña, Jean Louis, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, 141-171. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- Guerrero, Salvador (ed.). *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016.
- Hispanic Society of America (Nueva York), Mitchell A. Coddington, María Dolores Jimenez-Blanco, Patrick Lenaghan & Museo Nacional del Prado. *Tesoros de la Hispanic Society of America: Visiones del mundo hispánico*. Madrid: Museo Nacional del Prado, Nueva York: Hispanic Society of America, 2017.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Memoria correspondiente al año 1907*. Madrid: Est. Tip. de la Imprenta de Hijos de M.Tello, 1908. <http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/Archivo-JAE/memorias/001.pdf>

- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Memoria correspondiente al año 1914 y 1915*. Madrid: Imp. de Fortanet, 1916. <http://cedros.residencia.csic.es/imagenes/Portal/ArchivoJAE/memorias/005.pdf>
- Lucena Giraldo, Manuel. *82 objetos que cuentan un país: Una historia de España*. Barcelona: Taurus, 2015.
- MacGregor, Neil. *La historia del mundo en 100 objetos*. Barcelona: Debate, 2012.
- Mateo de Castro, Javier. «El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941)». *El futuro del pasado* 8 (2017): 83-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.008.001.003>
- Montero Pedrera, Ana María. «Origen y desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios». *Historia de la educación* 17 (1998): 319-330.
- Morera Villuendas, Amaya. «Jugando a la Moderna». En *Condiciones Materiales y vida cotidiana en el Antiguo Régimen*, editado por Gloria Franco Rubio. *Cuadernos de Historia Moderna XIV* (2015): 135-149.
- Müller, Heidi A. *The Nuremberg Dollhouses of the 17th Century in the Germanisches Nationalmuseum. Good Housekeeping. A domestic ideal in miniature*. Nuremberg: Verl. des Germanischen Nationalmuseums, 2007.
- Murga, Idoia. «Muros para pintar. Las artistas y la Residencia de Señoritas». En *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, editado por Almudena de la Cueva y Margarita Márquez Padorno, 86-127. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2015.
- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. *Catálogo Provisional*. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1890.
- Ortega Morales, Natividad. *La enseñanza-aprendizaje del arte. Una innovación educativa de la institución Libre de Enseñanza*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.
- Otero Urtaza, Eugenio. «Los viajes de formación de Cossío entre 1879 y 1889». En *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, editado por Salvador Guerrero, 169-179. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016.
- Otero Urtaza, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes y Consejo Superior de investigaciones Científicas, 1994.
- Pérez Flecha, Javier. «El marchante y coleccionista José Weissberger y la incautación y depósito de su colección en el Museo Nacional de Artes Decorativas». *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 2 (2016): 139-152. http://www.ademasderevista.com/pdfs/ademasde_2.pdf
- Portus, Javier. «Manuel B. Cossío y El Greco». En *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, editado por Salvador

- Guerrero, 81-119. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016.
- Portus, Javier y Jesusa Vega. *Cossío, Lafuente, Gaya Nuño. El descubrimiento del arte español. Tres apasionados maestros*. Madrid: Nivola, 2004.
- Prina, Daniela. «Belgian decorative arts in the later nineteenth century. Needs for a National Museum and debates surrounding didactic collections in Brussels». *Journal of the History of Collections* 24, no. 2 (2012): 257-274
- «Real Decreto de 30 de diciembre de 1912». *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* 2 (7 de enero de 1913).
- «Museo Nacional de Artes Industriales. Reglamento». *Boletín Oficial de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, V (7), (23 de enero de 1914): 3-6.
- Rodríguez Bernis, Sofía y Paloma Muñoz Campos García. «El museo constructor de otros contextos. Cien años del Museo Nacional de las Artes Decorativas». *Anales de Historia del Arte* 24, no. especial (noviembre, 2014): 461-470.
- Rodríguez Bernis, Sofía. «Cossío y las artes populares». En *El arte de saber ver. Manuel B. Cossío. La Institución Libre de Enseñanza y El Greco*, editado por Salvador Guerrero, 181-191. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2016.
- Rodríguez Marco, Isabel y Ana Cabrera Lafuente. «Women involvement in the National Museum of Decorative Arts of Madrid (Spain) from 1912 to 1942». Poster presentado en *Gendering Museum Histories* (Ashmolean Museum, Oxford 7-8 septiembre 2018). Museum & Galleries History Group Biennial Conference, 2016.
- Rodríguez Marco, Isabel y Ana Cabrera Lafuente. «The Involvement of Women in the National Museum of Decorative Arts of Madrid (Spain): 1912-1942». *Museum History Journal* II, no. 2 (2018): 153-173. DOI: 10.1080/19369816.2018.1529221
- Rubio, Abraham. *Viaje a través de la cerámica artística española en el Museo Nacional de Artes Decorativas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y Asociación de Amigos del Museo Nacional de Artes Decorativas, 2016.
- Ruskin, John. *Las piedras de Venecia y otros ensayos sobre arte*. Barcelona: Biblok Book Export, 2016.
- Sánchez de Andrés, Leticia. «Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la historia del arte y de la música en los manuales de bachillerato». *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura* 187, no. 749 (2011): 535-545.
- Santacana i Mestre, Joan, y Naira Llonch Molina. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones Trea, 2012.
- Seseña, Natacha. «La historiografía del arte popular en el siglo XX». En *Historiografía del Arte español en los siglos XIX y XX*, 449-457. Madrid: Alpuerto, 1995.

- Seseña, Natacha. «Los becarios de arte de la Junta para Ampliación de Estudios». En 1907-1987. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, coordinado por José Manuel Sánchez Ron, vol. II, 557-585. Madrid: CSIC, 1989. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/
- Taylor, Joshua C. *Nineteenth-Century Theories of Art*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 1987.
- Trusted, Marjorie. «In all cases of difference adopt Signor Riaño's view. Collecting Spanish decorative arts at South Kensington Museum in the late nineteenth century». *Journal of the History of Collections* 18, no. 2 (2006): 228-236. <http://jhc.oxfordjournals.org/content/18/2/225.full>
- Turpin, John. «The South Kensington System and the Dublin Metropolitan School of Art 1877-1900». *Dublin Historical Record* 36, no. 2 (1983): 42-64. <http://www.jstor.org/stable/30100731>
- Venturi, Lionello *Historia de la crítica de arte*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- Villalba Salvador, María. «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas. Génesis de una colección». *además de. Revista on line de artes decorativas y diseño* 1 (2015): 43-60. http://www.ademasderevista.com numero1_articulo3.php
- Villalba Salvador, María y Ana Cabrera Lafuente. «El Museo Nacional de Artes Industriales, hoy Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid) (1912-1927)». *Revista de Museología. HdM* 36 (2006): 117-123.
- Wainwright, Clive (edited for publication by Charlotte Gere). «The making of South Kensington Museum I. The Government Schools of Design and the founding Collection, 1837-51». *Journal of the History of Collections* 14, no. 1 (2002): 3-23.
- Waterfield, Giles. «The People's Galleries. South Kensington Museum - V&A», <https://yalebooksblog.co.uk/2015/09/03/the-peoples-galleries-south-kensington-museum-the-va/>

LOS EXPEDIENTES-OPOSICIÓN A DIRECCIONES DE ESCUELAS GRADUADAS DE 1932 COMO FUENTE HISTÓRICO-EDUCATIVA. UN ESTUDIO DE CASO: EL EXPEDIENTE-OPOSICIÓN DE MARÍA SÁNCHEZ ARBÓS^α

*The personal files from public exams to become a headmaster
of graded schools in 1932 as a source for history of education.
A case study: the dossier of María Sánchez Arbós*

Carlos Menguiano Rodríguez^β

Fecha de recepción: 06/05/2018 • Fecha de aceptación: 16/06/2018

Resumen. El objetivo de este artículo es presentar y contextualizar una fuente original hasta ahora desatendida y carente de un estudio sistemático. Se trata de los expedientes-oposición de las oposiciones a Direcciones de escuelas graduadas de seis o más secciones de 1932, las únicas convocadas por la Segunda República Española para este cuerpo. La particular estructura de estas oposiciones nos sugiere una propuesta metodológica para trabajar estos expedientes: se trata de considerar cada expediente-oposición como una *práctica de archivo de vida*, donde cada opositor selecciona, con cierta libertad, una serie de fragmentos y documentos mediante los cuales construye y representa su identidad profesional ante el tribunal, pero también ante sí mismo. Por último, llevaremos a cabo un estudio de caso con el expediente de una de las opositoras más conocidas: María Sánchez Arbós. Este caso nos permite, además, medir las posibilidades metodológicas de nuestra propuesta para estudiar la construcción y reconstrucción de las identidades

^α 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 y BES-2015-075107], subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

^β 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. carlos.menguianorodr@uah.es
 <https://orcid.org/0000-0003-0823-6141>

profesionales de los docentes republicanos, al tener la oportunidad de comparar la composición del expediente-oposición, elaborada en 1932, con otra fuente muy conocida: su *Diario*, publicado en los años sesenta.

Palabras clave: Archivo de vida; Expedientes-de oposición; Educación republicana; María Sánchez Arbós.

Abstract. *The aim of this paper is to present and contextualize a new source that, until now, had remained ignored and in need of a systematic approach: the personal files from public exams for the post of headmaster of large graded schools in 1932. These were the only such exams convened during the Second Spanish Republic. The peculiar structure of the exams opens the path to a new methodological approach, consisting of treating each file as a life-archive practice in which every candidate selects, with considerable freedom, a series of fragments and documents with which they would construct and represent their professional identities, not only to the examining board but also to themselves. Lastly, this paper undertakes a case-study with the file of well-known teacher, María Sánchez Arbós. This case will allow us to gauge the methodological possibilities of our proposal for studying the construction and reconstruction of the professional identities of republican teachers by having the opportunity to compare the composition of her exam file elaborated in 1932 with another well-known source: her diary, which was published in the nineteen sixties.*

Keywords: *Life-archive practice; Public exams files; Republican education; María Sánchez Arbós.*

INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación histórica, la presentación de una nueva fuente debe ir siempre seguida de una reflexión acerca de su contexto, su valor, su uso y los resultados que posibilita. Por ello, este artículo tiene como fin la contextualización y valoración de una fuente original que actualmente estamos trabajando: los expedientes-oposición pertenecientes al concurso-oposición para adjudicar plazas de directores y directoras de grandes escuelas graduadas, convocado en diciembre del año 1932. A esto sumaremos la propuesta de un marco teórico acorde con las características de dicha fuente y sus posibilidades para el estudio del magisterio primario republicano.

Nuestro primer objetivo será la contextualización de este concurso-oposición. Las oposiciones a Direcciones de escuela graduada de las

que nos ocupamos forman parte de los procesos de selección de cuerpos docentes selectos promovidos por el gobierno republicano, los cuales serían de vital importancia para la renovación del magisterio primario durante la Segunda República. Sin embargo, la poca atención que ha recibido dicho cuerpo de directores¹ de escuela graduada nos hace preguntarnos: ¿Por qué podrían considerarse las direcciones de graduadas como cuerpo de especial atención en el contexto republicano? Sólo cuando respondamos a esta pregunta entenderemos por qué dichas oposiciones resultaron tan atractivas para un surtido número de docentes que, con diferentes perfiles, edades, preparación académica y experiencias profesionales, se vieron llamados a participar en ellas.

Una vez comprendida la importancia de dicho cuerpo, su papel en el ideario pedagógico republicano y su vinculación con el proceso de renovación pedagógica que el nuevo régimen fomentaba, nos preguntaremos por la especificidad de esta fuente: ¿qué la hace tan particular? Pasaremos entonces a analizar dichas oposiciones y lo que hace de ellas una fuente peculiar para el periodo que estudiamos: se trata del modo singular de construir los expedientes, bajo una exigencia narrativa a la que todos los aspirantes se veían impelidos. Trataremos de comprender cómo el característico modo de producción de estos expedientes hace de ellos una fuente valiosa para estudiar las prácticas y los discursos vigentes en la realidad educativa española de las primeras décadas del siglo XX desde la perspectiva privilegiada de uno de sus principales actores y productores: el magisterio primario en activo.

Ahora bien, las condiciones determinadas de producción de estos expedientes, la heterogeneidad que presentan y la diversidad de materiales

¹ Es preciso aclarar que no utilizamos el término «cuerpo» en un sentido jurídico cuando nos referimos a las direcciones escolares, sino como expresión de una mentalidad propia de quienes ejercían o aspiraban a ejercer esos puestos, cuyos rasgos diferenciales eran potenciados por las funciones jerárquicas del director de graduada en la realidad escolar, los procesos selectivos y formativos proyectados por la República para estos cargos y la percepción de su relevancia en la reforma educativa. Sin embargo, a efectos estrictamente jurídicos, no existía en los años 30 un cuerpo profesional específico para los directores de escuelas graduadas, pues formaban parte del mismo escalafón general que el resto de los docentes primarios y solo recibían un emolumento por el desempeño de las funciones directoras. A este respecto, la historia educativa española solo cuenta con un efímero ensayo de un cuerpo profesional independiente, el del Cuerpo de Directores Escolares de 1967 (véase Antonio Viñao Frago, «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural», *Educação* 27, no. 2 (2004): 384-388; también publicado en Mariano Fernández Enguita y Marta Gutiérrez Sastre (coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (Madrid, Universidad Internacional de Andalucía / Ediciones Akal, 2005), 35-81.

que proporcionan, nos obliga también a preguntarnos: ¿qué propuesta metodológica nos permite trabajar esta fuente? ¿Sobre qué marco interpretativo podemos analizarla? Nuestra propuesta es la siguiente: podemos entender la composición de estos expedientes-oposición como una práctica de *archivo de vida* mediante la cual, cada aspirante representa, con cierto margen de libertad, una identidad profesional. Esta noción de *archivo de vida* delimita un marco hermenéutico desde el cual podemos hacernos cargo de la pluralidad de materiales presentados, al poner énfasis en la significatividad de cada decisión al representar la propia vida y de su valor para el análisis de la autopercepción de estos docentes, así como la construcción de sus discursos pedagógicos.

En último lugar, ofreceremos un estudio de caso de uno de estos expedientes: el de María Sánchez Arbós. Con él trataremos de evaluar el tipo de análisis y de resultados que permite nuestra propuesta, así como las estrategias que pueden seguir a este análisis. En este último sentido, el caso de María Sánchez Arbós nos permitirá hacer una comparación con un tipo de fuente similar: su *Diario* publicado. Una lectura comparativa de este tipo permite escenificar con claridad la toma de decisiones que implica la construcción del expediente-oposición y su coligada representación de una identidad profesional.

Mediante este estudio de caso, pretendemos operativizar las posibilidades de nuestra propuesta, marcar un plan de trabajo para el estudio de la fuente en su integridad y avanzar sus potenciales resultados.

EL CONTEXTO DE LAS OPOSICIONES

El 16 de abril de 1931, dos días después de la proclamación de la Segunda República Española, aparecía en el periódico *Crisol* una columna de Rodolfo Llopis Ferrándiz,² quien ese mismo día acababa de ser nombrado Director General de Primera Enseñanza, donde proclamaba:

² Llopis fue Director General de Enseñanza Primaria de 1931 a 1933 y una de las figuras significativas en el desarrollo de la política educativa del primer bienio republicano. Su influencia y responsabilidad en las reformas emprendidas por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes han sido reconocidas en obras esenciales centradas en este periodo. Véase su presencia en la obra de Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio* (Madrid: Santillana, 1977), en la de Claudio Lozano Seijas, *La Educación Republicana 1931-1939* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980), o las páginas dedicadas a su perfil en Mercedes Samaniego Boneu, *La Política Educativa de la Segunda República durante el Bienio Azañista* (Madrid: CSIC, 1977), 185-214.

La República, tiene que hacer maestros nuevos. Los maestros que necesita el país en esta hora decisiva. *Pero tiene además que utilizar a los maestros actuales.* Ese ha de ser *uno de los problemas más delicados* del nuevo régimen.³

Efectivamente, uno de los problemas educativos más importantes para el nuevo gobierno sería el de la formación y selección del magisterio primario que debía llenar las aulas de la nueva escuela republicana. Con la sustitución de las antiguas oposiciones de ingreso por los cursillos de selección profesional (Decreto de 3 de Julio de 1931, *Gaceta* del 4) se pretendía resolver este primer problema de selección de la base magisterial de primera enseñanza.

Sin embargo, quedaba todavía una cuestión de extrema urgencia: era necesario decidir cuál sería el sistema de formación y selección de los cuerpos especiales de la primera enseñanza que debían liderar la transformación y renovación pedagógica proyectada por el Ministerio. Nos referimos a la Inspección de Primera enseñanza y a las Direcciones de Escuelas graduadas. La creación de la Sección de Pedagogía, dispuesta por Decreto de 27 de enero de 1932 (*Gaceta* del 29) en sustitución de la Escuela Superior de Magisterio, respondía a esta necesidad. Así, puede leerse en su primer artículo:

Artículo 1º. Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del Profesorado de la Segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera enseñanza y Directores de grandes Escuelas graduadas, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía.⁴

No obstante, eran muchas las plazas de nueva creación que apremiaba designar, tanto de Inspección como de Direcciones de grandes Grupos Escolares, y la incipiente Sección de Pedagogía apenas comenzaba a funcionar. Luego era imperioso emprender reformas en los procesos de selección de estos cuerpos selectos, que se materializaron en dos distintos decretos:

³ Rodolfo Llopis, «Lo que hará la República», *Crisol* (Madrid), 16 de abril de 1931. Subrayado nuestro.

⁴ *Gaceta de Madrid* (29 enero 1932): 732.

- 1º) El Decreto de 2 de octubre de 1931 (*Gaceta* del 3), que regulaba el ingreso en la Inspección y que sería incorporado con leves variaciones en el posterior *Reglamento orgánico de la inspección de Primera enseñanza*, publicado por Decreto el día 2 de diciembre de 1932.
- 2º) El Decreto de 1 de julio de 1932 (*Gaceta* del 5), donde se regulaba la provisión de destinos que no fuesen de nuevo ingreso y en cuyo preámbulo se anunciaban «profundas innovaciones»⁵ en la provisión de Direcciones de graduadas.

En ambas regulaciones se establecían numerosos cambios, entre los cuales se incluían modificaciones para la selección del personal para estos cuerpos clave en la enseñanza primaria.

En este punto, conviene anticipar una reflexión. Hay un consenso más o menos establecido en la historiografía educativa de la etapa republicana a la hora de comprender la reorganización de la Inspección de enseñanza como uno de los hitos de la reforma educativa.⁶ Antonio Molero justifica este interés al señalar que «los inspectores significaron para cualquier régimen un magnífico instrumento de influencia directa sobre escuelas y maestros»⁷ y, por tanto, que «la Inspección, como encrucijada donde se citan lo político y lo técnico, iba a ser una buena piedra de toque para el Gobierno instaurado el 14 de abril de 1931».⁸ El mismo autor entiende como punto relevante de esta reorganización las nuevas medidas adoptadas sobre los procesos de selección, que contribuían a que la Inspección ocupase un puesto de vanguardia en toda la máquina docente. No obstante, este interés por la reorganización de la Inspección contrasta con la escasa atención que han recibido las Direcciones de los Grandes Grupos escolares. Por ello nos preguntamos: ¿Qué hacía que la dirección de una graduada mereciese los cuidados y atenciones dispuestos en la *Gaceta*? En definitiva, ¿por qué podría considerarse, al menos

⁵ *Gaceta de Madrid* (5 Julio 1932): 119.

⁶ Véase Molero, *La reforma educativa de la Segunda República Española*, 98-100 y 344-346; Samaniego, *La Política Educativa de la Segunda República*, 208-211, o Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la Segunda República* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011), 139-142.

⁷ Molero, *La reforma educativa de la Segunda República Española*, 98.

⁸ Molero, *La reforma educativa de la Segunda República Española*, 98, cita 27.

programáticamente, a los directores y directoras de escuela graduada como un grupo clave en la reforma republicana?

Las Direcciones de escuelas graduadas como cuerpo selecto de docentes en la Segunda República

Con el fin de responder a las preguntas anteriores, consideramos prudente y justificado atender a la importancia de las Direcciones de escuelas graduadas en el contexto educativo republicano. Como ya hemos mencionado, son muchos los estudios clásicos del periodo republicano que reparan en la importancia de la reorganización de la Inspección de Primera enseñanza. En contraste, cabe advertir, en estos mismos estudios, la marcada ausencia de aquella figura tan particular: el director de escuela graduada. Esto nos sorprende menos cuando nos percatamos de que, por lo general, el estudio específico de la escuela graduada suele pasar desapercibido, cuando no simplemente omitido, en los estudios genéricos de esta etapa de nuestra historia educativa.⁹

A pesar de lo dicho, no faltan testimonios que se hagan eco de la importancia programática de la escuela graduada en dicho periodo. Si atendemos, por ejemplo, a las *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* promulgadas por Lorenzo Luzuriaga en la *Revista de Pedagogía* en abril de 1931, podemos leer en la séptima de ellas:

7ª. Para la creación de las diversas instituciones educativas, se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones [...] Las escuelas básicas se crearán a razón de cuarenta niños de matrícula en edad escolar, de seis a doce años, tendiéndose en el campo a establecerlas en los núcleos centrales o de mayor población, y a *reducir lo más posible, las escuelas unitarias, introduciéndose la graduación en todas ellas*. En las poblaciones, *no habrá ninguna escuela sin un mínimo de tres grados* y un máximo de doce, en dos series de clases paralelas.¹⁰

⁹ Encontramos una sucinta excepción en Lozano, *La educación republicana*, 81-82.

¹⁰ Lorenzo Luzuriaga, *La escuela nueva pública* (Buenos Aires: Losada, 2002), 231. Subrayado nuestro.

Hallamos el mismo énfasis en las medidas tomadas por el Comité revolucionario que orientarían el «programa pedagógico» del Gobierno Provisional. La primera de ellas, según Rodolfo Llopis, decía: «1º. Se procederá inmediatamente a dotar a los pueblos del número de escuelas, así maternas como primarias, que el censo de población exija, procurando que estas últimas sean graduadas».¹¹

Por consiguiente, sabemos que muchos de los ideólogos pedagógicos republicanos apostaban claramente por la escuela graduada como ideal organizativo de la escuela pública. Asimismo, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes republicano hizo lo posible por impulsar su desarrollo e implantación. De hecho, la escuela graduada se vio beneficiada por la política de construcciones escolares del gobierno republicano:¹² se subvencionaron multitud de grandes Grupos Escolares en ciudades como Madrid¹³ y en otras tantas poblaciones donde el censo lo permitía, mediante los créditos de «Obras del Plan general Nacional de Cultura», concedidos por el Ministerio de Hacienda a partir de septiembre de 1932.¹⁴ Por supuesto, en términos de escolarización, las escuelas graduadas eran muy rentables, pero los motivos no eran solamente económicos. La escuela graduada formaba parte del ideario político-pedagógico republicano, dado que se la asociaba con los aires renovadores que la revolución pedagógica amparaba: nuevas metodologías, espacios y prácticas que sólo eran factibles, en su sentido más refinado, en una graduada.

Sin embargo, esta asociación entre escuela renovadora y escuela graduada no había surgido de la nada. Se había consolidado entre la ilusión y los anhelos de modernidad que asistieron a la proclamación de nuevo régimen. Pero tenía una larga y secreta historia, en la cual no dejaban de

¹¹ Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela: Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005), 23.

¹² Véase Antonio Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España, 1898-1936* (Madrid: Akal, 1990), 23-24, así como, sobre las construcciones escolares durante la Segunda República, María del Pilar García Salmerón, *Radiografía de las construcciones escolares públicas en España, 1922-1937* (Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), 259-272.

¹³ *Gaceta de Madrid* (14 mayo 1931): 717.

¹⁴ *Gaceta de Madrid* (18 septiembre 1932): 2026-2028.

oírse los latidos del regeneracionismo de primeros de siglo, que hizo también de la escuela graduada una de sus banderas.¹⁵

Todos los discursos regeneracionistas posteriores al 98, de las más diversas tendencias políticas, desarrollaron un discurso sobre la importancia de la educación para la renovación del país, afrontando la reforma pedagógica como un problema nacional. En este contexto, la escuela graduada encarnó la «nueva escuela» que necesitaba la «nueva España». Pero ¿qué se entendía por escuela graduada? Así lo resume María del Mar del Pozo:

La escuela graduada definía un tipo de centro educativo que constaba de varios grados o clases, en salas separadas y cada una de ellas con su respectivo docente, con una agrupación homogénea de alumnos según la edad, la capacidad intelectual o los intereses y unos programas de contenidos y tareas redactados bajos los principios de unidad y gradación progresiva, cuya aplicación era supervisada por una nueva figura docente, la del Director, quien estaba encargado de coordinar a todo el profesorado. La escuela graduada suponía, al menos en teoría, la construcción de edificios destinados a la instrucción primaria, con diversas aulas en las que los niños pudieran agruparse según edades, con patios de recreo y salas para comedor, biblioteca, trabajos manuales, gimnasio, piscina, baños-duchas y cualquier otro tipo de actividades higiénicas, culturales o educativas.¹⁶

En consecuencia, la escuela graduada era concebida como la antítesis del modelo tradicional: la llamada escuela unitaria, donde un solo maestro se ocupaba, abandonado a sus fuerzas, de un grupo heterogéneo de alumnos confinados en un mismo espacio, a menudo inadecuado para la labor educativa. Contra estas escuelas-aula, la escuela graduada significaba un nuevo concepto de escuela pública que no sólo se ajustaba a las exigencias regeneracionistas, sino que comportaba una verdadera innovación en el sistema educativo: inauguraba nuevas dinámicas,

¹⁵ María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), 103-124.

¹⁶ Pozo, *Currículum e identidad nacional*, 104. Esta definición no deja lugar a dudas. Cuando hablamos de escuela graduada, no nos referimos a la *graduación escolar*, sino a un modelo de organización escolar completamente nuevo.

usos de tiempos y espacios, de clasificación de alumnos, otra distribución de poder e inéditas posibilidades pedagógicas, materiales y sociales. En definitiva, una nueva cultura escolar.¹⁷

El advenimiento de la República supuso una continuidad con el optimismo pedagógico del regeneracionismo, hasta el punto de comprender la escuela primaria como una institución con una importantísima misión social. En esta, la graduada tendría un papel fundamental. Por motivos organizativos, espaciales, económicos y de personal, era la más capacitada para llevar a buen puerto los objetivos de socialización de la educación y la cultura, la acción social y los servicios complementarios que se esperaban de la escuela pública. En esta línea, entiende Antonio Viñao «la participación social en la escuela como estadio final del proceso de implantación de la escuela graduada».¹⁸ No sorprende, por tanto, que la escuela graduada fuese, al menos en un plano ideal, uno de los ejes del proyecto educativo republicano.

Ahora bien, la apuesta republicana por la escuela graduada se identifica con la apuesta por el director de graduada. Y esto se debe a que, bien comprendido el sistema graduado, el director *es* la graduada. En palabras de Viñao:

Lo usual entre los defensores de la escuela graduada es destacar la importancia, el papel clave a jugar por el director, y pedir, en consonancia, una formación y/o selección cuidadosa, específicamente atenta a su profesionalización. También existe, asimismo, un acuerdo general sobre el núcleo y esencia de la función directiva, aunque se exprese en diferentes términos: cuidar del conjunto y de la armonía, dar unidad de acción y criterios, de espíritu y métodos; en suma, coordinar y dirigir.¹⁹

Por consiguiente, apoyar al director de escuela graduada es apoyar la implantación efectiva de este sistema. Esto conlleva entender esta figura

¹⁷ Viñao, «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural», 379. De hecho, si la escuela graduada tuvo dificultades para implantarse en fechas anteriores a 1931, fue en gran medida debido a la resistencia que esta nueva cultura escolar despertó en parte del magisterio, acostumbrado al sistema unitario y reacio a la nueva distribución de poder.

¹⁸ Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, 80.

¹⁹ Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, 64.

de un modo muy determinado: el maestro-director no sería un docente más a cargo de una serie de tareas más o menos burocráticas y mecánicas. Si el director de graduada jugaba un papel importante, éste no sería el de desempeñar las nuevas funciones organizativo-administrativas que requiere el funcionamiento de la escuela —los diversos registros de matrícula, alumnado y su desempeño en la escuela, planes económicos, distribución de material, etc. Por el contrario, la tarea esencial del director sería sustancialmente pedagógica: el director debía organizar, coordinar y liderar el conjunto de la graduada, dotar de unidad de acción a todas sus partes, crear un ambiente escolar propicio, definir la expansión social de la escuela mediante actividades extraescolares e instituciones *circum* y post-escolares, orientar y presidir las relaciones institucionales, etc. En definitiva, proyectar un ideal pedagógico que orientara armónicamente toda la obra de la institución.

Esta concepción de una «dirección fuerte»²⁰ coincide con una serie de atribuciones específicas, distintas de las académicas —clasificación y elaboración de programas—, como la exención de la asignación de una sección a su cargo salvo suplencias, la supervisión y perfeccionamiento del profesorado, mediante lecciones-modelo o enmiendas personales y la introducción de nuevas técnicas e innovaciones pedagógicas.

La dirección de escuela graduada, así entendida, implicaba la irrupción de una figura de gran trascendencia para la organización y la práctica escolar. Al mismo tiempo, conllevaba una redistribución de poder y una reinterpretación de las relaciones entre los actores que participaban de la labor educativa: por un lado, la supervisión externa, que condicionaba el funcionamiento de los centros de una forma remota, quedaba reservada para la Inspección. Por el otro, surgía un espacio de poder, esta vez interno, que implicaba a toda la comunidad escolar y que quedaba bajo el control inmediato del maestro-director. Con esta nueva configuración de poder, surgían nuevas formas de interacción entre los implicados, insólitas para el modelo tradicional:

En el modelo de escuela-aula de un solo maestro, o escuela unitaria, las relaciones entre la inspección y los maestros eran directas, sin intermediarios. En una escuela graduada el inspector

²⁰ Viñao, «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural», 381.

tenía que entenderse, en primer lugar, con la dirección. Desde ésta, además, podían llevarse a cabo con más efectividad algunas de las funciones de control malamente ejercidas hasta entonces por la inspección.²¹

Podría incluso considerarse al maestro-director como «un inspector en la escuela»,²² cuya influencia ininterrumpida supliese las deficiencias de la propia Inspección que, por evidentes limitaciones, no podía conocer, con la precisión de la dirección, las aptitudes y necesidades del profesorado, del alumnado y del medio social en el que se desarrollaba la labor educativa. Este lugar privilegiado permite concebir la figura del director de graduada con suficiente entidad como para constituir por sí mismo la idea de un cuerpo muy selecto, de cuyo desarrollo dependía, en parte, la construcción de los discursos y las prácticas de la renovación pedagógica. Así lo considera, por ejemplo, Juan Mainer Baqué en su estudio sobre la genealogía de una didáctica de las ciencias sociales:

la creación de las graduadas propició la aparición de una figura que en algunas ocasiones, como tendremos ocasión de comprobar, fue clave como agente de control del desarrollo del currículo, divulgador de innovaciones y vocero-difusor de la importancia de las metodologías especiales en el saber y quehacer docentes: el director escolar que, al igual que los inspectores, además de sus funciones administrativas y gestoras, se granjeó poderes indiscutibles de liderazgo pedagógico e importantes tareas de elaboración académica, en un país que, recordémoslo, no vio nacer sus primeros cuestionarios para la Enseñanza Primaria hasta el año 1953, así como de supervisión y control del magisterio que trabajaba a sus órdenes.²³

En conclusión, la dirección de graduada jugaba un papel más que relevante en el nuevo modelo pedagógico que la República pretendía extender. Por ello, es comprensible que los procesos de selección de este cuerpo especial de Direcciones de escuelas graduadas estuviesen presentes entre los

²¹ Viñao, «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural», 383.

²² Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, 71.

²³ Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España, 1900-1970* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009), 53-54.

desvelos del reformismo educativo republicano. Quizá los nuevos grupos escolares no fuesen tantos como era deseable, pero no cabía duda: la selección de los hombres y mujeres que debían ponerse al frente de estas escuelas constituía uno de los problemas más delicados para la renovación pedagógica que se deseaba emprender.

El proceso de selección para las Direcciones de escuelas graduadas

Una vez visto cómo encaja la escuela graduada en el ideario educativo republicano y la importancia de la dirección en dicho sistema, podemos hacernos cargo del proceso de selección diseñado para este grupo selecto de docentes. Ahora bien, ¿En qué consiste la particularidad de dicho proceso?

El nuevo proceso de selección de Direcciones de grandes Escuelas graduadas, dispuesto por Decreto de 1 de julio de 1932 (*Gaceta* del 5), regulaba la provisión de plazas vacantes y de nueva creación en la Enseñanza Primaria. Aunque las anunciadas *profundas innovaciones* respecto del nombramiento de las Direcciones de escuelas graduadas de seis o más secciones²⁴ incluían también la descripción detallada de una serie de ejercicios, que tenían como finalidad evaluar cuidadosamente las aptitudes de los docentes, todo este proceso era precedido por la presentación de un «resumen de la labor profesional de los aspirantes con los documentos probatorios»²⁵ que cada uno de ellos considerase oportunos. Dicho resumen, sumado a una primera prueba escrita —un comentario e interpretación de un texto de pedagogía fundamental y de sus aplicaciones metodológicas— configuraba el proceso de preselección de los aspirantes que debían verificar el resto de los ejercicios.²⁶

²⁴ Para las vacantes de escuelas graduadas de menor tamaño, este decreto preveía la elección del maestro-director por y entre los maestros de sección de la misma escuela. Sin embargo, esta medida sería rectificada en un prolijo decreto firmado el 14 de junio de 1935 (*Gaceta* del 19), donde se regulaba la provisión de estas plazas por concurso de traslado especial. Por regla general y a excepción de los egresados de la Sección de Pedagogía, tenían preferencia los aspirantes experimentados en Direcciones de graduadas de seis o más grados, así como los declarados aptos para estos puestos por concurso-oposición. En el caso de resultar plazas desiertas e *independientemente del número de grados*, la provisión se llevaría a cabo por *concurso-oposición*, conforme a la normativa que analizamos a continuación.

²⁵ *Gaceta de Madrid* (5 Julio 1932): 120.

²⁶ Este primer ejercicio se realizaba en la capital de cada provincia y era evaluado por una comisión provincial. En la mayoría de los casos, dichos ejercicios se conservan junto a los expedientes que

Por lo tanto, el delicado proceso de selección de este selecto grupo partía de una premisa: la exigencia a cada opositor de una práctica muy particular, que consistía en la construcción de un expediente, fundado en un relato sin pautas —una memoria de vida profesional— y suplementado con documentación que se considerase relevante, cuya diversidad dependía exclusivamente de la mayor o menor inventiva de su autor.

Pero ¿qué pretendía evaluarse mediante esa práctica más o menos creativa? Al reparar en lo escrito por Rodolfo Llopis en *La revolución en la escuela*, hallamos una clave para comprender la lógica interna de estos procesos de selección. En dicha obra, Llopis reflexiona en diversas ocasiones sobre los procesos de selección del personal de enseñanza primaria. La primera surge a propósito de las polémicas oposiciones de 1928. Se trata de un capítulo dedicado a la implantación de los cursillos de selección para el ingreso en el magisterio como congruente respuesta a una aspiración: «Había que acabar con las viejas oposiciones».²⁷ Entre críticas al memorismo y automatismo del proceso tradicional, destaca el siguiente reproche: «Desaparecía la personalidad del opositor y quedaba sólo el ejercicio escrito. Era la deshumanización de las oposiciones».²⁸

La reflexión sobre *la personalidad* del docente parece ser una preocupación primordial para Llopis. Cuando, más adelante, se ocupa de las oposiciones de cuerpos selectos, como el de la inspección, comienza la valoración de los nuevos procesos de selección, adaptados a la urgencia de proveer las plazas. Escribe entonces:

Por lo común, en los ejercicios tradicionales no se tenía en cuenta para nada los *antecedentes profesionales* de los aspirantes, la *labor pedagógica* por ellos realizada, sus publicaciones, las recompensas logradas en su carrera, etc. Ahora, por esta nueva reglamentación, el Tribunal ha de examinar detenidamente esos antecedentes, esa actuación anterior, que, en realidad, *descubre*

fueron aprobados y elevados a la comisión central donde se realizaban el resto de las pruebas. Esta documentación se encuentra depositada en el Archivo General de la Administración (AGA).

²⁷ Llopis, *La revolución en la escuela*, 119.

²⁸ Llopis, *La revolución en la escuela*, 112.

*la personalidad pedagógica del aspirante, y ya con esos valiosos elementos de juicio, debe realizar una primera selección de los aspirantes.*²⁹

Podemos concluir que, mediante el nuevo procedimiento, se trataba deliberadamente de *descubrir la personalidad profesional* del docente bajo una exigencia narrativa. En otras palabras, se pretendía facilitar y proporcionar el contexto apropiado para la aparición del relato de una identidad profesional. La cuidadosa preselección consistía, por tanto, en la evaluación de la práctica de construcción de un expediente. Porque, como el propio Llopis había declarado en aquel artículo de *Crisol* el día de su toma de posesión, el *problema más delicado* era la utilización de los maestros en activo para la renovación pedagógica. Y la renovación del magisterio primario en aquellos años de urgencia dependería de la correcta selección de los grupos selectos. Estos puestos decisivos debían estar ocupados por genuinos *maestros republicanos* que, con su trabajo y entusiasmo, habían abonado el terreno en las décadas anteriores para hacer posible el advenimiento de la República.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos: ¿qué entendemos por maestro republicano? María del Mar del Pozo ha reflexionado en diversos lugares acerca de esta cuestión:

Cuando los historiadores de la educación hablamos del colectivo de «maestros republicanos», creo que deberíamos especificar a qué grupo de maestros nos estamos refiriendo: ¿a la minoría de docentes que salieron de las aulas normalistas, formados en el plan de 1931, y que comenzaron a actuar profesionalmente por primera vez en 1935? ¿O a la gran mayoría de maestros que se habían educado con anterioridad en las Escuelas Normales, formados por los mismos profesores, aunque con un plan de estudios más tradicional, y que comenzaron a ejercer desde 1918? También deberíamos ser capaces de diferenciar entre aquellos docentes que se hicieron republicanos después del 14 de abril, bien por agradecimiento a una República que mejoró su dignidad profesional y social, bien por tener ya una arraigada mentalidad de funcionarios públicos, que seguían al Gobierno que les pagaba;

²⁹ Llopis, *La revolución en la escuela*, 179-180. Subrayado nuestro.

y aquellos otros que vieron en la República la plasmación de unos ideales regeneracionistas en los que siempre habían creído y que se hicieron republicanos como culminación de una trayectoria vital comprometida con la idea de «salvar a España» a través de la educación.³⁰

En este fragmento vemos la complejidad que encierra el concepto «maestro republicano» y una rica pluralidad de contextos y modos de construcción de aquellas identidades profesionales que el procedimiento que analizamos permite manifestar, o al menos escenificar. Sin embargo, trabajamos aquí con una acepción más de lo que puede considerarse el *magisterio republicano*, también propuesta por la misma autora y que nos sumerge en la problemática de la renovación pedagógica que estos expedientes-oposición permiten trabajar:

El aspecto que yo propongo como eje vertebrador de la identidad magisterial es el modo en el que interpretaron su práctica docente, sus autopercepciones como miembros de grupos innovadores y su posicionamiento personal en el *continuum* de la tradición/renovación pedagógica. Y es que para muchos maestros y maestras en los años treinta, el ser «republicano», independientemente de las implicaciones políticas e ideológicas que conllevase el término, significaba pertenecer a las vanguardias pedagógicas tan en boga y tan valoradas en aquella década.³¹

La cuidadosa selección de un *magisterio republicano* tendría mucho que ver, en este proceso de selección que analizamos, con la identificación y filiación de esa vanguardia pedagógica renovadora que se reconocía en el proceso de reforma republicana, y que ya se sentía partícipe de aquella callada revolución pedagógica que llevaba decenios gestándose en el país. El proceso de selección diseñado permitía la reivindicación

³⁰ María del Mar del Pozo Andrés, «Los institucionistas y la política educativa española, 1898-1936: proyectos y realidades», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Vol. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, eds. Javier Moreno Luzón y Fernando Martínez López (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2012), 275.

³¹ María del Mar del Pozo Andrés, «La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: La tipología generacional como propuesta», en *Las Maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madañaga (Madrid: Catarata, 2012), 239.

de aquel reconocimiento, proporcionando un marco inmejorable ante tribunales de amplia competencia y autoridad pedagógica.

Asimismo, la estructura de estas oposiciones se adapta a otra idea formulada, una vez más, por María del Mar del Pozo, de la cual nos hacemos eco por haber inspirado muchas de estas páginas:

Aunque nunca se explicitó claramente, los nuevos responsables de la Administración republicana, que habían bebido en las fuentes institucionistas y orteguianas, y provenían en su gran mayoría de la generación de 1914, tenían siempre *in mente* la idea de fomentar la organización de minorías dirigentes en todos los ámbitos políticos y sociales. ¿Y qué mejor manera de crear ese club de selectos que propiciando el ingreso en los cuerpos de élite, esto es, en las Inspecciones y las Direcciones de graduadas, de los docentes mejor preparados, con mayor interés demostrado por la docencia y más implicados en la reforma?³²

Los latidos de los institucionistas y orteguianos se perciben fácilmente en el proceso de selección que analizamos. El mismo Llopis se hizo cargo del viejo adagio institucionista: «El maestro es el alma de la escuela».³³ Y son los buenos maestros los que debían distinguirse mediante el procedimiento de preselección analizado, formando una minoría selecta que debía liderar y dar forma a la masa magisterial, en el caso de la escuela graduada, desde la dirección. Eran estos los actores que debían dirigir, desde la práctica, la revolución pedagógica y social que se planteaba desde la escuela por la administración republicana.

En este sentido, creemos que dicho procedimiento de preselección de cuerpos docentes especiales favorecía intencionadamente la creación de lo que podríamos llamar provisionalmente una *conciencia de élite pedagógica*: mediante la exigencia de construcción del expediente que se exigía en el proceso preselectivo de las oposiciones a Direcciones de graduadas, se obligaba a una cierta reflexión acerca de la propia actividad docente, la cual podía cristalizar como un sentimiento de pertenencia a la vanguardia pedagógica del momento.

³² María del Mar del Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España, 1896-1965* (Barcelona: Octaedro, 2013), 80.

³³ Llopis, *La revolución en la escuela*, 86.

No obstante, aunque esta última propuesta se viese malograda, podemos establecer que la estructura de estas oposiciones permitió la configuración de un producto histórico muy singular y una ventana privilegiada para estudiar la construcción de las identidades profesionales de los docentes que decidieron acudir a ellas. Ahí radica el valor de estos expedientes-oposición como fuente histórico-educativa.

LOS EXPEDIENTES-OPOSICIÓN A DIRECCIONES DE ESCUELAS GRADUADAS DE 1932

Antecedentes y descripción general

Una vez precisado el contexto general de nuestra fuente y justificada la relevancia del cuerpo de directores y directoras de escuelas graduadas, nos propondremos analizar las características de estos expedientes-oposición, así como proponer el marco hermenéutico desde el cual pretendemos hacer fructífero nuestro estudio. Pero, antes de comenzar ese análisis, conviene reseñar los antecedentes de estas oposiciones para que podamos percibir la singularidad de la reglamentación del proceso de preselección diseñado por el gobierno republicano y su asociada práctica de construcción de expedientes.

Con anterioridad a 1926, las plazas de Direcciones de graduadas se proveían por concurso de traslado especial, donde se procedía automáticamente y con preferencia según el modo de ingreso, titulación, categoría, experiencia, etc.³⁴ Esto sería modificado por el Real Decreto de 23 de agosto de 1926 (*Gaceta* del 28), que disponía la provisión de las Direcciones de los grandes Grupos Escolares —seis o más grados— y parte de su profesorado por concurso-oposición «entre Maestros nacionales que reúnan las condiciones de edad, servicios y cultura especiales que determine en cada caso la Real orden de su convocatoria, que designará además el número, clase y naturaleza de los ejercicios que han de realizar los aspirantes».³⁵ El decreto no especificaba, por tanto, la naturaleza del procedimiento.

³⁴ *Gaceta de Madrid* (25 de Julio 1918): 250, y *Gaceta de Madrid* (19 mayo 1923): 686.

³⁵ *Gaceta de Madrid* (28 agosto 1926): 1239.

Poco tiempo después, por Real Orden de 17 de septiembre de 1926 (*Gaceta* del 19), se convocó un concurso-oposición para adjudicar Direcciones de Grupos Escolares de Madrid. Entre sus disposiciones, se anunciaba un proceso de preselección entre todos los que cumpliesen los requisitos iniciales —límite de edad, titulación y modo de ingreso— que consistía en la entrega de:

trabajos escritos de su puño y letra, sin fecha ni firma, *acerca de los siguientes puntos*: a) Orientaciones pedagógicas respecto de la organización y régimen que debe seguirse, a su juicio, en la enseñanza de las Escuelas graduadas. b) Materias propias de los cursos complementarios y organización de las mismas, en armonía con las artes y oficios, industria y comercio, de Madrid, para facilitar medios de vida a los alumnos.³⁶

Se trataba, por tanto, de *memorias técnicas pautadas* con un itinerario estricto, a partir de las cuales se realizaba un proceso eliminatorio previo al ejercicio. También en las convocadas en 1928 para la provisión de Direcciones de escuelas graduadas se siguió un diseño similar. Según la convocatoria del 20 de agosto de 1928 (*Gaceta* del 22), se requería de los aspirantes:

una Memoria, que comprenderá *tres partes*: primera, organización de la enseñanza de adultos y de los estudios complementarios que estime precisos, atendiendo a las ocupaciones y trabajos propios de la comarca o lugar donde esté la Escuela, y los que juzguen convenientes para encauzar y aprovechar las vacaciones y aptitudes de algunos alumnos para estudios superiores, segunda, exposición detallada y documentada de *los trabajos que sobre esos extremos y con esas orientaciones* haya realizado el aspirante, y tercera, ordenación de la enseñanza del dibujo en seis secciones [...].³⁷

De nuevo, se trataba de una memoria pautada que delimitaba explícitamente la orientación del escrito, sirviendo su evaluación para la admisión a la posterior verificación de los ejercicios. Este modelo de memorias se extinguió junto con esas mismas oposiciones, que no fueron

³⁶ *Gaceta de Madrid* (19 septiembre 1926): 1674. Subrayado nuestro.

³⁷ *Gaceta de Madrid* (22 agosto 1928): 1036. Subrayado nuestro.

resueltas hasta bien entrado el año 1931 y por liquidación del nuevo gobierno.³⁸

El 3 de diciembre de 1932, el Ministerio republicano publicó la convocatoria del concurso-oposición para proveer 50 plazas de Directores y 50 de Directoras de Escuelas graduadas de seis o más secciones.³⁹ Sería el primero y único celebrado en este periodo, y el único bajo las directrices marcadas por el Decreto del 1 de julio de 1932 que hemos analizado más arriba. A él se presentaron más de 500 aspirantes procedentes de todas las provincias del país.

Como ya hemos anticipado, a todos los aspirantes se les exigía para formar expediente, además de una serie de requisitos mínimos —fundamentalmente cinco años de servicios en propiedad y, por tanto, cierta experiencia docente—, *un resumen de la labor profesional* con los documentos adjuntos que se considerasen oportunos para avalarla. Esta composición era requisito indispensable, puesto que, conforme al espíritu del decreto, era necesaria para evaluar la preselección de aspirantes por parte de las comisiones provinciales encargadas de esta fase inicial.

El cambio que advertimos en esta nueva regulación respecto de sus precedentes es precisamente una omisión: se exigía una memoria, pero este requerimiento *carecía por completo de pauta alguna*. Tampoco había concreción respecto al número y carácter de la documentación que podía ser utilizada para avalar las memorias. En definitiva, la falta de precisión que marcaba la normativa a este respecto dejaba un margen para cierta libertad y creatividad al construir estos expedientes. Se abría, por tanto, un espacio de decisión que cada opositor podía explotar, bajo su responsabilidad, al representarse ante el tribunal. Al mismo tiempo, esas decisiones obligaban a una cierta auto-reflexión y configuración de esa misma representación. Nos encontramos, por ende, ante una fuente con características únicas para estudiar la construcción, representación y publicación de las identidades profesionales de un segmento clave del magisterio de la República.

³⁸ *Gaceta de Madrid* (3 julio 1931): 78-79.

³⁹ *Gaceta de Madrid* (3 diciembre 1932): 1609-1610.

Los expedientes-oposición como archivos de vida

La especial estructura de esta fuente, concretada en la peculiar exigencia de una composición de estos expedientes, nos incita a plantear un marco teórico determinado que nos permite interpretar la variedad de materiales que proporcionan dichos expedientes.

Aludíamos antes a las bases reguladoras de la oposición que reservaban a los opositores un cierto margen para componer sus expedientes. Este espacio de indeterminación posibilitaba una pluralidad de estrategias: desde la variedad de estilos de redacción, presentación, extensión y temáticas de las memorias, hasta la diversidad de documentos que podían acompañarlas —certificados oficiales; recomendaciones; informes; publicaciones; recortes de prensa; trabajos, cuadernos y diarios escolares; fotografías, etc.—. Esta patente libertad de composición nos insta a concebir la construcción de los expedientes-oposición como una práctica de archivo de vida: una selección significativa de fragmentos documentales mediante los cuales se representa un relato pretendidamente coherente de la vida e identidad profesional de quien la realiza. Mediante esta práctica, cada aspirante produce un relato de sí mismo, que trata de apropiarse para sí y ante el tribunal que debe juzgarlo.

Para justificar nuestro uso de esta noción de *archivo de vida* atendemos a la definición que propone Philippe Artières,⁴⁰ y que él mismo asume como marco teórico y herramienta metodológica para trabajar fuentes primarias. Artières establece tres trazos comunes que aparecen en las prácticas de *archivo de vida*: a) un *distanciamiento respecto de sí* de quien archiva su vida, b) un *deseo de testimonio* implícito en esta práctica, y c) un *acto de resistencia* e interpelación directa al posible receptor. Estos tres elementos pueden reconocerse en la práctica de *archivo de vida* que los aspirantes efectúan al construir su expediente.

En efecto, archivar la vida supone, en primer término, un *distanciamiento respecto de sí* de quien realiza la acción. En tanto que surge de una imposición social, implica una selección que conlleva una reflexión sobre la vida que se va a representar y sobre el relato que se va a narrar. Este relato, a su vez, se sabe como uno de los posibles —efectivamente,

⁴⁰ Philippe Artières, «Arquivar a Própria Vida», *Revista de Estudos Históricos* 11, no. 21 (1998): 9-34.

será valorado por el tribunal con el beneficio de la duda—, por lo que se deben ofrecer pruebas fehacientes: una selección de eventos y documentos significativos. La narración se articula mediante un pacto con la realidad y, por tanto, una unidad narrativa más o menos coherente que disimula las fisuras y que omite o destaca elementos al servicio de un objetivo: la representación de una identidad profesional.

Vinculada a la unidad del relato que origina el archivo, surge un *afán de testimonio*. El *archivo de vida* pretende atestiguar una trayectoria personal que, si bien es testimonio de los logros, también lo es de las dificultades. Pronto, esa trayectoria converge con la justificación de un modo de proceder ampliable a un colectivo y con una interpretación sobre lo que deben ser el maestro, la escuela, la enseñanza, etc. A menudo, ese afán testimonial oculta, tras sus decisiones, la construcción de un ideal pedagógico que participa de algún modo en la renovación pedagógica de la que se siente testigo.

La construcción del ideal pedagógico reserva también la posibilidad de una crítica de las realidades que se oponen a él. Cada relato tiene la posibilidad de dar voz a una *resistencia* en el marco institucional de la oposición. Cada gesto crítico o complaciente podría ser estudiado para entender mejor la construcción de los discursos y la percepción de las prácticas pedagógicas narradas sin perder de vista sus asunciones y omisiones. El archivo se erige como dispositivo de resistencia en un doble sentido: el de una denuncia pública y el de la escenificación de una identidad.

Todo este proceso se da bajo el presupuesto de la función pública del archivo: archivar la propia vida es de algún modo publicarla, exponerla y defenderla con y ante los otros, bajo unas condiciones de producción definidas. Es, por tanto, construir una imagen que ha de ser validada, negociada o impugnada. Cada decisión, independientemente de su grado de veracidad, es significativa y, lejos de reproducir una identidad preconcebida, la produce, anticipando su contexto de producción y la auto-percepción del productor.

En última instancia, la concepción de *la unidad de cada expediente como un archivo de vida* permite comprenderlos en toda su complejidad, sin menospreciar la variedad de materiales que pueden presentar; como

una toma significativa de decisiones por parte de los opositores, que no está exenta de las tensiones que determinan la construcción, apropiación y presentación pública de una identidad profesional y de un discurso pedagógico, tanto ante el tribunal de oposición como ante sí mismos. Dicho marco es óptimo para estudiar cómo se construyen esas identidades profesionales, y evaluar la posible producción de una conciencia de élite pedagógica en aquéllos que están obligados a narrar y archivar su vida.

UN ESTUDIO DE CASO: EL EXPEDIENTE-OPOSICIÓN A DIRECCIONES DE GRADUADAS DE MARÍA SÁNCHEZ ARBÓS

Una vez hemos definido el marco interpretativo según el cual podemos hacernos cargo de estos expedientes, trataremos de hacerlo operativo mediante la lectura de uno de ellos. A continuación, procederemos a analizar el expediente-oposición de María Sánchez Arbós, una de las aspirantes que, viéndose atraída por este proceso de selección, concurren en la provincia de Madrid.

Aunque su expediente-oposición no es de los más variados respecto del tipo de documentación que adjunta —incluyendo sólo el resumen de su labor profesional y una serie de certificados—,⁴¹ sí lo estimamos como un ejemplo funcional del modelo interpretativo que acabamos de proponer. Por otra parte, Sánchez Arbós constituye una de las figuras más conocidas y representativas del periodo histórico que estudiamos. Cabe decir que también se posicionó como número uno en las listas de relación de mérito resultantes de la oposición que nos ocupa, tanto en la provincial como en la nacional. Ahora bien, lo que más nos atrae de su expediente es que nos permite reconocer esa práctica de *archivo de vida* que hemos estado analizando. Su *archivo de vida* es significativo por el discurso que representa y por la selección documental que lo avala. Su construcción revela, sin lugar a dudas, una identidad profesional. Por último, también nos permite ilustrar las posibilidades y estrategias que

⁴¹ Excluimos de nuestro análisis el ejercicio escrito, también depositado en su expediente, por la constricción a la libertad de composición que implica el tema a desarrollar, sacado en suerte entre los varios propuestos por el tribunal. El texto objeto de comentario fue «La risa de los niños» de D. Francisco Giner de los Ríos y, aunque la respuesta de Arbós sea original y de indudable interés, consideramos que excede el marco hermenéutico que nos hemos trazado.

proporciona este marco interpretativo al complementar la lectura del *archivo de vida institucional* con otro modelo de *archivo de vida*: el *archivo autobiográfico*. Proponemos aquí una lectura comparada de dos fuentes: el expediente-oposición de 1932 y *Mi Diario*, publicado por Sánchez Arbós en 1961.⁴²

A propósito de este *Diario*, conviene hacer algunas precisiones. Por motivos contextuales —el ambiente político de la España del momento, donde Arbós residía—, fue una obra editada y autopublicada en México, con una tirada muy reducida de apenas 100 ejemplares y destinada en su integridad al círculo íntimo de la autora.⁴³ El contenido del *Diario* publicado se hizo a partir de una colección de notas que dicha maestra había ido recogiendo en un cuaderno durante su vida profesional, conformando «una selección relativamente breve y recortada de esas notas, realizada libremente por su autora».⁴⁴ Esta selección constituye el núcleo del *Diario*, que se comprende como una transcripción de fragmentos⁴⁵ que abarcan desde 1918 hasta el año de su retiro, en 1959. A este conjunto de notas se suma una segunda parte, consistente en una serie de artículos que la propia Sánchez Arbós había publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre los años 1932 y 1936. *Mi Diario* fue publicado de nuevo por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón en 1999 —en una versión parcial que no incluía la segunda parte—, con una reedición en 2006 —esta vez íntegra—, siendo esta última la edición que utilizaremos para nuestra lectura comparada. No utilizaremos la edición de textos de María Sánchez Arbós publicada en 2007 por Biblioteca Nueva,⁴⁶ entre los que se incluyen textos inéditos del *Diario*, por no formar parte de la selección original ejecutada

⁴² Sobre el uso de las autobiografías y diarios y, en concreto, los firmados por docentes como fuente histórico-educativa, véase: Antonio Viñao Frago, «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», *Sarmiento* 3 (1999): 223-253.

⁴³ Véase Víctor Manuel Juan Borroy, «La mirada de una maestra» en *Mi Diario*, ed. María Sánchez Arbós (Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006), 15-17.

⁴⁴ Elvira Ontañón, «Prólogo», en *Mi Diario*, ed. María Sánchez Arbós (Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006), 21.

⁴⁵ Así lo hace constar la propia Sánchez Arbós en el breve proemio que antecede al primer registro del *Diario*: «Desde entonces fui anotando mis recuerdos en el cuaderno que, a través de no pocas vicisitudes, he conservado hasta hoy, y algunas de cuyas páginas voy a transcribir». María Sánchez Arbós, *Mi Diario* (Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006), 69.

⁴⁶ Véase María Sánchez Arbós, *Una escuela soñada* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007).

por María Sánchez Arbós y por abarcar un periodo de fechas —1933-1936— que exceden a los del expediente-oposición.

Teniendo en cuenta estos detalles a propósito del *Diario*, podemos afirmar que ambos *archivos de vida* tienen por objeto representar la propia vida, pero que cada uno de ellos se realiza en condiciones muy diferenciadas. Atendiendo a sus diversos contextos e intenciones —explícitas o implícitas—, podremos contrastar el nivel de coherencia, cada énfasis u omisión, un recuerdo u olvido, etc. abriendo nuevos cuestionamientos y, en definitiva, asistiendo y problematizando el complejo proceso de la construcción y reconstrucción de una identidad profesional.

Comenzaremos nuestro análisis del expediente-oposición por el relato que constituye su práctica de archivo y que se basa concretamente en el resumen de su vida profesional. El modo escogido por Sánchez Arbós para representarse es una memoria, en este caso manuscrita, en la que narra una breve reseña biográfica de su labor como docente. Titulada *Mi labor profesional*, consiste en una descripción por etapas de su trayectoria profesional desde que terminase sus estudios en la Escuela Normal de Zaragoza.

Las primeras líneas están dedicadas al inicio de su carrera: Sánchez Arbós nos cuenta en primera persona cómo, una vez acabados sus estudios de Maestra Superior hacia 1908 en Zaragoza, obtiene su primer destino interino: una sección de párvulos en aquel mismo municipio. Declara haber ocupado ese cargo apenas unos meses, al considerar necesario ampliar sus estudios: «Pocos meses estuve en ella porque preferí ampliar mi cultura y hacerme Bachiller, como lo hice, en dos convocatorias».⁴⁷

Con el nuevo título en su haber se desplaza con su familia a Barcelona, donde desempeña durante unos meses una sección en las Escuelas del Bosque. Deja este nuevo puesto para tomar parte en las primeras oposiciones que se hacían por un nuevo plan. Tiene la suerte de alcanzar buen número, por lo que obtiene su primera escuela en propiedad: una sección en la Escuela Graduada de San Ildefonso en Segovia. Se trataba de su ingreso en el Magisterio, evento que adquiere cierto apasionamiento en

⁴⁷ María Sánchez Arbós, «Mi labor profesional», 30 de enero de 1933, educación, 32/10720, Archivo General de la Administración (AGA).

el relato: «entré a cumplir mi cometido con el mayor entusiasmo y los mejores deseos». ⁴⁸

Esta primera escuela, servida de 1913 a 1915, es el escenario de una esperanza inicial de renovar la escuela nacional, pero también de la constatación de un primer fracaso: «Con el optimismo propio de los pocos años, yo creí que podría cambiar la Escuela a mi antojo y que realizaría una obra muy superior a la de las escuelas que yo conocía. Confieso que fracasé». ⁴⁹ Ese fracaso, muy oportunamente, tiene que ver con un modelo anticuado de promoción en las escuelas graduadas, según el cual se dejaba la dirección en manos de la experiencia, que aquí viene asociada a la senectud de un sistema caduco: «La Escuela a la que yo fui tan ilusionada acababa de graduarse con la funesta tradición de dejar la Dirección a la antigüedad y aquella Señora ya vieja, tomó por descabellados mis planes». ⁵⁰ La renovación pedagógica toma por momentos un cariz generacional: la juventud y la vejez escenifican una arquetípica pugna. Pero ¿qué tipo de censura u oposición representaba aquella vetusta dirección? Si atendemos, por primera vez, a la lectura comparada del *Diario*, encontramos una secuencia de este desengaño durante la tentativa de una clase al aire libre:

Al abrir la puerta de salida, me sorprendió la seria figura de la Directora que daba la orden de que todo el mundo volviese a su sitio, ya que ella no consideraba aquello pedagógico ni había sido consultada. Tuvimos que obedecer. A algunas niñas y a mí nos asomaron las lágrimas. Por primera vez se me ocurrió pensar que la escuela no era mía y que mientras estuviera allí, no podría hacer más que obedecer órdenes superiores. ⁵¹

La memoria finaliza esta etapa con una cierta resignación ante el estado de cosas: «después de dos años de inútil lucha, me vi obligada a trasladarme a la Escuela de Almorox», ⁵² y un lamento: «Ningún comprobante puedo ofrecer de aquellos mis primeros ensayos. La Directora

⁴⁸ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁴⁹ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

⁵⁰ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

⁵¹ Sánchez, *Mi Diario*, 68. Subrayado nuestro.

⁵² Sánchez, «Mi labor profesional».

deshacía cuanto yo intentaba y el Inspector ni lo conocí ni apareció nunca por mi Escuela». ⁵³

La obtención mediante permuta de una nueva escuela graduada en Toledo supone un nuevo intento de renovación de la escuela ante una nueva dirección. Sin embargo, la nueva situación tampoco se presenta favorable: «Ocupaba la Dirección interinamente una *muchacha joven*, hija del pueblo a quien las *conveniencias sociales* no le permitían variar por nada la desastrosa tradición». ⁵⁴ En esta ocasión, la juventud de la directora tampoco permite sortear el fracaso. La escuela estaba constreñida por su ambiente y el atavismo hacía presa a la inexperiencia. La conclusión es clara: «en vista de esto y antes de luchar como en S. Idelfonso, me vine a Madrid y tomé parte de los ejercicios de ingreso para la Escuela Superior del Magisterio y alcancé el nº3 de aquella convocatoria del año 1916». ⁵⁵

De 1916 a 1918, la memoria describe un *segundo periodo de formación* de gran efervescencia. El paso por la Escuela Superior de Magisterio es simultaneado con estudios universitarios, obteniendo el grado Normal, la Licenciatura en Filosofía y Letras y, poco después, el ingreso en el Doctorado. También comienzan las relaciones con entornos institucionalistas, mediante la concesión de una Beca en la Residencia de Señoritas durante el primer curso. El último año en la Escuela coincide con la creación del Instituto-Escuela, donde realiza las prácticas y se ocupa de la Sección primaria entre 1918 y 1920. Aparecen citados los nombres de María Goyri y María de Maeztu. De esta última precipita comentarios sobre el trabajo realizado bajo su mando: «La Srta. de Maeztu me dio *amplia libertad de hacer y organizar* y entonces llevé a cabo mis ensueños de San Idelfonso y mil veces pensé con lástima en aquellas pequeñas que no tuvieron la fortuna de disfrutar de una escuela tolerante y afectuosa». ⁵⁶ Estos elogios revelan un ambiente grato en el que su labor como maestra parece desenvolverse sin problemas. Sin embargo, si atendemos a esta misma etapa en el *Diario*, nos percatamos también de sentimientos encontrados, de las *tristezas* entre las alegrías:

⁵³ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

⁵⁴ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

⁵⁵ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁵⁶ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

Me gustaría que las personas que están al frente de todo esto *se fijaran un poco en mi trabajo* y en lo que consigo con los niños, para que, *como maestras mías*, aprobaran mi trabajo y me alentaran en el esfuerzo. Los únicos que los aprecian son los niños, y, aunque los quiero tantísimo, necesitaría mi esfuerzo otros *jueces más capacitados*.⁵⁷

En esta confesada queja se advierte el peso de un aislamiento, de una falta de trabajo en equipo, quizá de una falta de organización. Cinco registros después, anota en el *Diario* la noticia de su nombramiento como profesora en la Escuela Normal de La Laguna, del cual dice: «No me ha producido ninguna ilusión. He vuelto a clase como avergonzada de cambiar mi labor».⁵⁸ La misma nota concluye: «Falta mucho que organizar en la escuela primaria, y no pierdo la esperanza de ser útil algún día».⁵⁹

Este nombramiento, que da comienzo a una nueva etapa, irrumpe en la memoria de súbito cuando finalizan las prácticas en el Instituto-Escuela. Pero la interpretación parece tener aquí un matiz diferente: «En junio de 1920, fui nombrada Profesora de Lengua de la Escuela Normal de Canarias. Dejé con pena mi sección del Instituto, pero *creí que la misión de formar maestras era todavía más interesante* que la de los 30 niños que dejaba».⁶⁰ Su intento de renovar la escuela incorpora un nuevo objetivo: la formación del magisterio. Pero tampoco esta vez parece ayudar la nueva tesitura: «Aquella Normal estaba anticuada, el retraso con todo era enorme, y el desorden muy marcado».⁶¹ Una cierta desilusión subraya de nuevo la trama de la organización de las instituciones educativas que ya se anunciaba en el *Diario* a propósito de su nuevo destino: «Mi labor es en parte la formación de maestras, pero es *labor que ha de hacerse en común*».⁶² Sin embargo, esta deficiencia sería suplida parcialmente por «una Directora muy cumplidora de su deber y muy entusiasta

⁵⁷ Sánchez, *Mi Diario*, 83. Subrayado nuestro.

⁵⁸ Sánchez, *Mi Diario*, 86.

⁵⁹ Sánchez, *Mi Diario*, 86.

⁶⁰ Sánchez, «Mi labor profesional». Subrayado nuestro.

⁶¹ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁶² Sánchez, *Mi Diario*, 88.

de las que cumplían»,⁶³ gracias a la cual confiesa una buena labor tanto dentro como fuera de la escuela y confirmada con un gran número de alumnas aprobadas en oposiciones de ingreso al magisterio. También manifiesta ocupar puestos de auxiliar universitaria y ayudante de Instituto durante este periodo. Esta etapa finalizará con un traslado a la península: la Escuela Normal de Huesca. La motivación de este cambio puede ilustrarse con otra sentencia de su *Diario*, escrita meses antes de su marcha: «Los que no tenemos aquí más raíces que el destino, no sabemos mantener un entusiasmo que ni es pagado, ni es reconocido».⁶⁴

La vuelta a su ciudad natal en 1926 se acentúa en la memoria con nuevos deseos de trabajar. Sin embargo, este traslado no viene acompañado de una esperada mejora de condiciones laborales. Más bien, al contrario, aparecen nuevos problemas: «Cuestiones de orden familiar y religioso, así como la oposición a mi labor del Obispo de aquella Diócesis, me obligaron a pedir la excedencia para evitar mayores perjuicios».⁶⁵ De este modo, el nuevo tramo acaba en 1929 con cierta sensación de fracaso y de un fin de ciclo. Acerca de los problemas hallados en Huesca, su *Diario* constata: «Si yo pudiera hacer buenas maestras, no escatimaría esfuerzo, pero la Escuela Normal *no es obra de una profesora*; somos un grupo de ellas que deberíamos compenetrarnos en la labor y preocuparnos para una *obra común* en beneficio de las futuras maestras».⁶⁶ Aislamiento y falta de trabajo en grupo vuelven a enunciarse. Meses más tarde queda consignado en el mismo *Diario*: «Una idea que sin cesar me bulle en la cabeza, acabará por ganar la partida. Tal idea es abandonar las Escuelas Normales para volver a trabajar en Escuelas primarias».⁶⁷ La reforma de la escuela desde arriba se ha malogrado.

Seguidamente, la memoria recoge el periodo de excedencia, donde la principal convicción es volver a la Enseñanza Primaria con intención de opositar de nuevo a Escuelas Nacionales. Lo hará en las de 1928, abarcando

⁶³ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁶⁴ Sánchez, *Mi Diario*, 100.

⁶⁵ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁶⁶ Sánchez, *Mi Diario*, 103. Subrayado nuestro.

⁶⁷ Sánchez, *Mi Diario*, 104.

esta etapa el largo periodo de su resolución. Durante este tiempo, Sánchez Arbós describe en la memoria su desplazamiento a Madrid:

[...] dispuesta a trabajar entre los que me conocían. Entré de nuevo en el Instituto-Escuela. Me encargué de las clases de la Lengua en la Sección Secundaria y volví de profesora a la Sección primaria de la Institución Libre de Enseñanza cuyo acogimiento se me había prestado ya en las andanzas de mi primera Escuela.⁶⁸

También consigna su colaboración en la publicación del *Romancero Español*, junto con los Sres. Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos. En definitiva, la vuelta a Madrid es sinónimo de afiliación a la vanguardia educativa, que se identifica con la Institución Libre de Enseñanza —en adelante ILE. Este periodo acaba con la resolución de las oposiciones. Sánchez Arbós había obtenido plaza como maestra de sección en el madrileño Grupo Escolar «Menéndez Pelayo».

La vuelta a la enseñanza primaria se presenta como un nuevo comienzo: «He vuelto pues a la Escuela después de 14 años. No sé si por lo que he rodado, o porque mis hijos me hacen querer más a los hijos de todos, lo cierto es que he vuelto a la Escuela con más entusiasmo aún del que llevé el año 1913».⁶⁹ También la escuela ha cambiado en este tiempo: «Esta Escuela española, ha ganado mucho, en instalación, en refinamientos, en comodidades».⁷⁰ La labor se realiza bajo la dirección de una directora que es definida como tolerante y abierta a las innovaciones. Sin embargo, algo falla todavía. La escuela graduada no es aun lo que debe ser, como deja ver el colofón de la memoria: «Tiene sin embargo la escuela, un vacío grande que llenar, una intensa labor por hacer, y una obra social fundamentalísima que es la única que puede formar un mañana más deseable, más completo y más humano».⁷¹ Esta terminación, así presentada, abre una pregunta comprensible: si la escuela no es aún como debe ser, ¿cómo debe ser? Y más aún ¿quién está en posición de llevarla a cabo? ¿Cuáles son sus avales?

⁶⁸ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁶⁹ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁷⁰ Sánchez, «Mi labor profesional».

⁷¹ Sánchez, «Mi labor profesional».

A estas últimas palabras se suman una serie de documentos probatorios que Sánchez Arbós consideró pertinentes para respaldar su memoria. Son todos certificados, pero basta con observar que, de los ocho entregados, cuatro proceden de la esfera de la ILE, siendo el más valioso el firmado por el mismo Manuel Bartolomé Cossío, donde, en tono elogioso, describe su «ingenio pedagógico», su «sólida formación» y otras cualidades muy en consonancia con «el vasto campo y laboriosas funciones que acompañan siempre a todo complicado organismo docente».⁷²

Como resultado de nuestro análisis, podemos dar una visión de conjunto del archivo completo y de la identidad pedagógica que representa. En él, Sánchez Arbós se ha cuidado de identificarse como parte de aquella vanguardia pedagógica que trató de transformar la escuela. Y lo ha hecho percibiéndose como una heredera espiritual de la ILE. Asumió la renovación pedagógica desde sus primeras escuelas e intentó transformar la escuela desde abajo, desde la práctica. Su falta de formación le hizo tropezar y la llevó a perfeccionar su instrucción. Poco después, llegó a una nueva convicción: para la transformación de la escuela, sería necesaria la transformación desde arriba, la formación del magisterio —«Dadme el maestro», diría Giner de los Ríos. Pero es a partir de un nuevo tropiezo y al final de este proceso cuando comprende la necesidad de una vuelta a la enseñanza primaria, con una secreta certidumbre: *sólo desde la dirección de una gran graduada* podría realizarse la escuela soñada, actuando directamente como maestra-directora sobre maestros, alumnos y sobre la sociedad circundante. La dirección de un grupo escolar y el aval de su propia trayectoria representan la oportunidad para organizar, desarrollar y transformar la escuela pública desde un ideal de escuela graduada y con plena capacidad de acción. Este discurso sería reconocido por la comisión calificadora madrileña⁷³ y explicaría el descargo que Sánchez Arbós supone al construir su expediente respecto de cuestiones metodológicas concretas y descripciones pormenorizadas de su práctica escolar, muy presentes en los relatos de otros opositores.

⁷² «Certificado del Rector de la Institución Libre de Enseñanza», 8 de diciembre de 1932, educación, 32/10720, Archivo General de la Administración (AGA).

⁷³ En las actas de evaluación razonada aparece, entre otros motivos, el siguiente: «formada al lado de los espíritus más levantados y selectos en ciencia y educación, con informes terminantes sobre su valor profesional y personal». Véase «Actas de la Comisión Calificadora de Madrid», 16 marzo de 1933, educación, 32/10717, Archivo General de la Administración (AGA).

Ahora bien, sabiendo que la labor al frente de la dirección del Grupo Escolar «Francisco Giner» sería el cargo más importante de su carrera,⁷⁴ cabe preguntarse por la mención que se hace en el *Diario* acerca de las oposiciones por las que obtuvo la plaza. Encontramos esta anotación fechada a día 3 de febrero de 1933:

El *primer ejercicio* de las oposiciones a Direcciones de Grupos escolares *ya se verificó*. Fue un escrito, en el que había que hacer un comentario sobre «La Risa de los niños». *Se podía elegir* entre ese tema y otro de metodología que ni recuerdo [...] En el ejercicio práctico, que se *hizo a continuación*, elegí (estaba permitido) un grupo de niños de cuatro y cinco años a los que pretendí enseñar a leer en aquella media hora [...] *Hoy, cuando han publicado la lista de calificación*, me ha satisfecho verme en el primer lugar.⁷⁵

Este apresurado relato resulta sorprendente si tenemos en cuenta que la primera lista de calificación no sería publicada hasta el 7 de abril (*Gaceta* del 8), verificándose el segundo ejercicio de metodología —obligado, y no opcional— el 21 del mismo mes, y el ejercicio práctico, bien entrado el mes de junio. La lista definitiva que debió satisfacer a Sánchez Arbós se hizo esperar hasta la *Gaceta* del 15 de agosto. El desconcierto ante el solapamiento de fechas es completo cuando observamos que la entrada del *Diario* se habría anticipado 17 días a la fecha efectiva, 20 de febrero, del primer ejercicio que abre la narración.⁷⁶

El evidente proceso de reescritura que afecta al *Diario* compromete su integridad como diario profesional, pero deja intacto su valor como archivo autobiográfico. Por supuesto, no es la única incoherencia u omisión que puede apreciarse en una cuidadosa lectura comparada. Su estancia en Zaragoza, su desempeño en las Escuelas del Bosque, la dudosa ancianidad de la directora de San Ildefonso,⁷⁷ la ausencia de

⁷⁴ Basta comparar el número de entradas que se dedican a este desempeño durante los solo tres años que estuvo activo, y que constituyen el núcleo del *Diario*.

⁷⁵ Sánchez, *Mi Diario*, 121-122. Subrayado nuestro.

⁷⁶ Respecto a los fragmentos inéditos publicados en 2007, a los cuales nos hemos referido antes, cabe anotar que en ninguno de ellos aparece mención alguna al proceso de oposición o al resultado del mismo. Véase: Sánchez, *Una escuela soñada*, 67-132.

⁷⁷ El *Diario* le atribuye 40 años. Es un índice de senectud un tanto arriesgado, teniendo en cuenta que Sánchez Arbós escribía la memoria con 42.

énfasis en la formación del magisterio, la misteriosa desaparición —o aparición, según se mire— del Obispo oscense, la omisión del encargo de Eladio García —Inspector-Jefe y presente en el primer Tribunal— sobre la preparación de programas para los nuevos grupos escolares..., etc. Estas decisiones reflejan una lógica interna de representación de la propia vida con objetivos y contextos diferentes. Un análisis pormenorizado de este tipo de fuentes, junto con otro tipo de documentos, —como los expedientes de depuración— configuraría un modelo de trabajo desde el que interpretar dichas decisiones y reconstrucciones, con el fin de estudiar las transformaciones de las identidades profesionales del magisterio.

CONCLUSIÓN

Los expedientes del concurso-oposición para Direcciones de escuelas graduadas de seis o más secciones convocada en 1932 constituyen una fuente original para el estudio de un grupo esencial del magisterio primario republicano. La relevancia de estas Direcciones de graduadas en el contexto de la renovación pedagógica republicana hizo de este proceso selectivo un atractivo instrumento para la creación de un grupo selecto de docentes, los cuales debían estar al frente de los grandes grupos escolares que, a su vez, representaban uno de los núcleos de la reforma educativa. Dicha selección estaba fundamentada en una exigencia narrativa consistente en la construcción de un expediente personal, que constituye la particularidad documental de la fuente: los opositores debían representar libremente su vida profesional y avalarla documentalmente, sin ninguna pauta estipulada. Si analizamos las condiciones de producción de dichos expedientes, podemos sugerir una propuesta metodológica concreta para analizarlos: se trata de comprenderlos como una práctica de *archivo de vida*, lo que nos permite estudiar la representación de la identidad profesional que estos docentes elaboraban en el contexto de la oposición. Esto nos posibilita analizar sus discursos, sus prácticas confesas, sus afiliaciones, su autopercepción como docentes y sus ideales pedagógicos, todo lo cual era escenificado ante el tribunal mediante la reconstrucción de dichas identidades.

Hemos ejemplificado este marco interpretativo con la lectura del expediente-oposición de María Sánchez Arbós, interpretando sus decisiones

y acentuando las coincidencias y los silencios con la lectura comparada de su *Diario*. Dicha lectura nos permite dar cuenta de la representación de una identidad profesional en el marco de estas oposiciones, asistir a la complejidad de este proceso y también codificar e inventariar los elementos que constituyen dicha identidad.

Nuestra propuesta permite también proyectar un estudio comparativo de la serie completa de los expedientes que conforman la oposición, lo cual permitiría, asimismo, el estudio de los modelos de construcción de estos archivos, los modos de producción de discursos e iconografías de la renovación pedagógica y los niveles de reflexión y apropiación de las teorías pedagógicas vigentes en un sector clave del magisterio primario republicano. Todo ello, sin perjuicio del valor testimonial y textual que los elementos de cada expediente puedan tener para la reconstrucción de la cultura escolar y de la intrahistoria de la escuela durante las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, las posibilidades metodológicas de esta propuesta no acaban en esa lectura comparativa. Dicho análisis permite planificar la triangulación de otro tipo de fuentes autobiográficas —como en efecto lo es el *Diario*— para dar cuenta de la transformación de las identidades profesionales del magisterio en diversos contextos y a lo largo del tiempo. Puede programarse, de este modo, un modelo de análisis sistemático con el que sacar rendimiento a esta fuente tan singular.

Nota sobre el autor

CARLOS MENGUANO RODRÍGUEZ es licenciado en Filosofía (2013) con un Máster Universitario en Estudios Avanzados en Filosofía (2014). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Educación (en la rama de «Investigación y Política en Educación: Perspectivas históricas y metodológicas») en la Universidad de Alcalá, en condición de contratado predoctoral perteneciente al proyecto «*La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)*», [EDU2014-52498-C2-1-P], que es financiado por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, incluido en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Lo hace como beneficiario

de la ayuda para contratos predoctorales FPI [BES-2015-075107] otorgado a dicho proyecto por el mismo Ministerio con cofinanciación del Fondo Social Europeo. Está adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación como Personal Investigador y es también miembro del Grupo de Investigación «Claves históricas y comparadas de la educación. Género e identidades» de la Universidad Complutense de Madrid. Su labor investigadora se centra en el análisis de la construcción de las identidades profesionales del magisterio español durante el primer tercio del siglo XX.

REFERENCIAS

- Artières, Philippe. «Arquivar a Própria Vida». *Revista de Estudos Históricos* 11, no. 21 (1998): 9-34.
- Llopis, Rodolfo. *La revolución en la escuela: Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- Lozano Seijas, Claudio. *La educación republicana 1931-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- Luzuriaga, Lorenzo. *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada, 2002.
- Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- Molero Pintado, Antonio. *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana, 1977.
- Pérez Galán, Mariano. *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.
- Pozo Andrés, María del Mar del. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Los institucionistas y la política educativa española (1898-1936): proyectos y realidades». En *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Vol. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, editado por Javier Moreno Luzón y Fernando Martínez López, 256-291. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2012.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «La construcción de la categoría “Maestra Republicana”: La tipología generacional como propuesta». En *Las Maestras de la República*, editado por Elena Sánchez de Madariaga, 236-270. Madrid: Catarata, 2012.

- Pozo Andrés, María del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- Samaniego Boneu, Mercedes. *La Política Educativa de la Segunda República durante el Bienio Azañista*. Madrid: CSIC, 1977.
- Sánchez Arbós, María. *Mi Diario*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006.
- Sánchez Arbós, María. *Una escuela soñada*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- Viñao Frago, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.
- Viñao Frago, Antonio. «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos». *Sarmiento* 3 (1999): 223-253.
- Viñao Frago, Antonio. «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural». *Educação* 27, no. 2 (2004): 367-415.

EDUCACIÓN VIAL DURANTE EL FRANQUISMO. MEMORIA DE LOS PRIMEROS PARQUES INFANTILES DE TRÁFICO EN MALLORCA (1962-1975)^α

*Road Safety Education during the Franco Regime: the first
Children's Traffic Parks in Majorca (1962-1975)*

Gabriel Barceló-Bauzá^β y Llorenç Gelabert-Gual^γ

Fecha de recepción: 28/06/2018 • Fecha de aceptación: 03/09/2018

Resumen. La coyuntura de cierto crecimiento económico que se vislumbraba en España entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta del siglo pasado ejerció, en mayor o menor medida, influjo en el ámbito educativo. Prueba de ello fue la introducción en la escuela de nuevos contenidos curriculares como la educación vial, que empezó a ocupar un espacio en el horario escolar. Este artículo presenta una aproximación a los parques infantiles de tráfico, unos espacios creados con la intención de inculcar hábitos de seguridad vial a través de prácticas reales y que resultaban complementarias a la formación teórica que se impartía en el aula. Los niños haciendo prácticas en el rol de conductores de vehículos, peatones o guardias de tráfico fueron algunas de las actividades más características. En esta ocasión nos centramos en los parques creados en Mallorca, un territorio insular que en el último tercio del siglo pasado soportó un aumento significativo del tráfico rodado, debido principalmente al incremento poblacional fruto del boom turístico y de una coyuntura de fuerte expansión económica. Para elaborar un inventario de los parques

^α Artículo realizado en el marco del proyecto *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX* (EDU2017-82485-P), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

Agradecimientos: Violeta Manso, Antoni Femenia, Elvira Oliver, Antoni Sureda, Pedro J. Barceló, Joan Payeras, Bartomeu Alomar, Joan Llabrés y Bartomeu A. Pou.

^β Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears (GEDHE/IRIE). Ed. Guillem Cifre de Colonya, Ctra. de Valldemossa, km 7.5, 07122 Palma, España. gabriel.barcelo@uib.cat  <http://orcid.org/0000-0001-8997-8870>

^γ Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears (GEDHE/IRIE). Ed. Guillem Cifre de Colonya, Ctra. de Valldemossa, km 7.5, 07122 Palma, España. llorens.gelabert@uib.es  <https://orcid.org/0000-0003-1669-1080>

existentes y realizar el análisis de su legado y aportaciones, hemos accedido a toda una serie de fuentes —escritas, orales y gráficas— que nos han permitido aportar datos e informaciones del contexto en que fueron creados, de las personas encargadas de impulsarlos, así como de la importancia de su implementación en los auspicios de un nuevo paradigma educativo.

Palabras clave: Escuela primaria; Educación vial; Parques infantiles de tráfico; Franquismo; Mallorca.

Abstract. *The situation brought about by economic growth that was visible in Spain between the end of the fifties and the beginning of the sixties of the last century exerted, to a greater or lesser extent, an influence on education. Proof of this was the introduction into the school of new curricular contents such as road education, which began to occupy its own space in school hours. This article presents an introduction to the children's traffic parks that were created to instil road safety habits through real practice and which supplemented the theoretical training given in classrooms. Typical activities would include children engaged in role-playing, being drivers, pedestrians or traffic wardens. This article focuses on the parks in Majorca —an island territory that saw a major increase in road traffic in the last thirty years of the 20th century, mainly due to population growth resulting from the tourism boom and to a high-growth economic outlook. In order to put together an inventory of the existing parks and to undertake an analysis of their legacy and contributions, we have used a series of sources (written, oral and illustrated) that has enabled us to provide empirical data on the context in which they were created, on those responsible for promoting them, and on the importance of their introduction under the auspices of a new education programme.*

Keywords: *Primary school; Road safety education; Children's traffic parks; Franco regime; Majorca.*

INTRODUCCIÓN

La incorporación del vehículo en nuestra sociedad ha obligado, tanto a usuarios de la vía pública como a las instituciones competentes, a adquirir un compromiso firme en cuanto a su regulación y conciliación. Este hecho se acentuó con el fenómeno del boom automovilístico acaecido en España en la década de los sesenta del siglo pasado, que vino acompañado de un aumento creciente del número de siniestros con víctimas mortales (tablas 1 y 2).¹ En este contexto se empezaron a tomar nuevas

¹ Para una mayor información sobre las cifras relativas a la siniestralidad vial en España puede consultarse el *Anuario Estadístico General*. Dicha publicación, elaborada de forma ininterrumpida

medidas y a plantearse nuevos retos dirigidos a la concienciación ciudadana, aunque no únicamente en términos legales y de cumplimiento de las normas de circulación, sino incluyendo nuevos conceptos más relacionados con la educación en valores cívicos.

Tabla 1

Año	Cifras de accidentes de tráfico (1960-1975)		
	Carretera	Zona urbana	Total
1960	17.866	41.038	58.904
1961	21.131	43.235	64.366
1962	23.519	27.968	51.487
1963	25.231	28.903	54.134
1964	29.228	32.048	61.276
1965	32.347	42.127	74.474
1966	32.449	41.350	73.799
1967	33.215	44.439	77.654
1968	34.565	44.929	79.494
1969	35.823	45.959	81.782
1970	37.036	47.625	84.661
1971	37.127	47.454	84.581
1972	42.713	50.314	93.027
1973	45.804	53.086	98.890
1974	42.883	49.207	92.090
1975	44.035	48.700	92.735

Fuente: Anuario Estadístico General (Jefatura Central de Tráfico. Dirección General de Tráfico).
Elaboración propia.

por la Dirección General de Tráfico (DGT) —antes Jefatura Central de Tráfico (JCT)—, permite ver, entre otros aspectos, la evolución del número de accidentes y víctimas mortales acaecidos en España desde el año 1960 hasta la actualidad. Para una mayor información, véase: <http://www.dgt.es/es/se-guridad-vial/estadisticas-e-indicadores/publicaciones/anuario-estadistico-general/index-pagina-cion-006.shtml> (consultado el 11-02-2018).

Tabla 2

Año	Cifras de víctimas mortales en accidentes de tráfico (1960-1975)		
	Carretera	Zona urbana	Total
1960	1.300	460	1.760
1961	1.335	473	1.808
1962	1.603	395	1.998
1963	1.785	445	2.230
1964	1.997	491	2.488
1965	2.237	565	2.802
1966	2.383	839	3.222
1967	2.749	886	3.635
1968	2.865	938	3.803
1969	3.132	819	3.951
1970	3.296	901	4.197
1971	3.430	817	4.247
1972	3.588	865	4.453
1973	3.823	941	4.764
1974	3.433	886	4.319
1975	3.714	773	4.487

Fuente: *Anuario Estadístico General* (Jefatura Central de Tráfico. Dirección General de Tráfico).
Elaboración propia.

Las legislaciones evolucionaron y han seguido evolucionando de forma paralela al grado de conciencia que ha ido adquiriendo la sociedad en materia de seguridad vial. Ya durante el periodo histórico de la Segunda República se abrió por primera vez el debate sobre la importancia de la educación vial y su introducción en la escuela. No obstante, su implantación no se llevó a cabo hasta la década de los sesenta, en plena dictadura franquista, a partir de la creación, entre otras medidas, de parques infantiles de tráfico. Estos parques, constituidos como espacios educativos en los cuales se ponían en práctica los conocimientos adquiridos, se

convirtieron en una herramienta pedagógica de gran utilidad y aceptación en todo el territorio español y gozaron de amplia difusión por parte de los medios de entonces, tanto aquellos más directamente controlados por el régimen como por publicaciones de ámbito local. Los niños haciendo prácticas como peatones, conductores o guardias de tráfico, en unos años en que el boom automovilístico cambió radicalmente el aspecto y la seguridad de las calles y carreteras, llamó la atención de la sociedad en general. Todo ello sirvió para proyectar una imagen más moderna de España y de su educación.

Asimismo, la difusión de estos parques facilitó la creación de iniciativas de carácter estatal como exposiciones de trabajos escolares relacionadas con la educación vial o los populares Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico. Precisamente, a través de este estudio, dejamos constancia de los parques que se crearon en Mallorca en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, analizando además su aportación y legado. A través de testimonios orales, visuales y escritos, hemos llegado a recopilar información sobre los cinco parques creados durante ese periodo. Es destacable, pues, su grado de implementación en un territorio insular como es la isla de Mallorca.

EDUCACIÓN VIAL Y LEGISLACIÓN

El concepto de educación vial ha ido variando en las últimas décadas en función de los distintos contextos sociales y políticos que han tenido lugar en España;² desde aquellos exclusivamente centrados en las directrices y normativas de circulación, hasta concepciones más inclusivas que atienden a aspectos cívicos, convivenciales o medioambientales. El Consejo de Europa y la Conferencia Europea de Ministros de Transporte han compartido la realización de las Conferencias Mixtas, celebradas en París (1963) y Viena (1971), con el fin de unificar criterios en favor de la educación vial y la seguridad en los distintos países miembros de Europa. En estos encuentros, celebrados en un contexto de expansivo aumento del uso del automóvil y del número de víctimas mortales como consecuencia de accidentes de tráfico, se establecieron líneas de actuación enfocadas a la dimensión educativa de la seguridad vial y a la preparación de futuros

² María Paz Trillo Miravalles, «Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones», *Ensaio: Avaliação* 22, no. 82 (2014): 131-148.

conductores. Bien es cierto, que en España el término educación vial no apareció mencionado explícitamente por parte de la Jefatura Central de Tráfico (JCT) hasta el año 1962.

En una concepción más actualizada, tal y como señala Violeta Manso, la educación vial puede concebirse como aquella acción educativa que ha sido diseñada, implementada y evaluada con la intención de facilitar los aprendizajes cognitivos y emocionales que permiten a los usuarios de las vías actuar de forma responsable, especialmente con aquellos más vulnerables como es el caso de los peatones o ciclistas de poca edad.³ En este sentido, la educación vial se convierte en una estrategia de carácter preventivo que ayuda a fomentar una movilidad más sostenible, segura, eficiente y ecológica. Eugenio Ocio, del Centro de Investigación y Documentación Educativa, define la educación vial como un elemento imprescindible en la formación de los ciudadanos que favorece las relaciones humanas en los espacios públicos, fomentando valores como la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto.⁴ Murga enfatiza el valor de la educación vial como recurso para paliar problemáticas sociales, medioambientales y económicas.⁵ Sobre su implementación en la escuela, Miguel Ángel Zabalza propone una formación útil y actualizada presente en todas las etapas escolares y adaptada a todos los sujetos y dimensiones de la vida.⁶

En cuanto a la introducción de la educación vial en los centros educativos, cabe decir que no aparece referencia alguna hasta la aprobación del Código de Circulación del año 1934, durante la Segunda República. En su artículo séptimo establece como obligatoria la enseñanza de las normas de tráfico en los centros escolares:

³ Violeta Manso Pérez, «Educación Vial para la Educación Secundaria Obligatoria», en *Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma*, ed. Carmen López Esteban (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018), 139-156.

⁴ Eugenio Ocio Simó, «La Educación vial en España: marco histórico legal», en *Educación vial, seguridad vial*, ed. Carmen Jiménez Fernández (Barcelona: Editorial Davinci, 2010), 143-161.

⁵ María Ángeles Murga Menoyo, «La movilidad sostenible: un objetivo de la educación vial en el contexto europeo», en *Educación vial, seguridad vial*, ed. Carmen Jiménez Fernández (Barcelona: Editorial Davinci, 2010), 65-91.

⁶ Miguel Ángel Zabalza Beraza, «La educación vial en el marco de una formación por competencia», en *Educación vial, seguridad vial*, ed. Carmen Jiménez Fernández (Barcelona: Editorial Davinci, 2010), 162-184.

El profesorado de todas las Escuelas y Colegios, tanto oficiales como particulares, está obligado a enseñar a sus alumnos las reglas generales de la circulación y la conveniencia de su perfecta observancia; advirtiéndoles de los grandes peligros a que se exponen al jugar en las calzadas de las vías públicas, salir atropelladamente de los Centros docentes, subir a la parte posterior de los vehículos y topes de los tranvías, etcétera El Ministerio de Instrucción pública dictará las oportunas disposiciones que aseguren la conveniente vigilancia del cumplimiento de este precepto.⁷

Con la aprobación de este nuevo código de circulación se hacía evidente la apertura, por parte del gobierno republicano, a nuevos paradigmas y concepciones educativas, dirigidas a la formación en valores y cívica de sus ciudadanos. Esta declaración de intenciones, empero, jamás tuvo una aplicación real en las aulas. El fenómeno del tráfico en las calles y carreteras españolas no constituía entonces un asunto que preocupara demasiado a las instituciones competentes. Si bien en países como Francia o Alemania el gasto en materia de problemas derivados del tráfico había aumentado considerablemente, en España se contaba todavía con un parque automovilístico muy reducido. No obstante, Manso y Castaño consideran que se establecieron unas bases educativas bien cimentadas de cara a aportaciones futuras.⁸ Esta nueva legislación, además, se adhería a algunos textos ya aprobados en el ámbito internacional, que pretendían unificar normativas respecto al tráfico urbano y todos sus agentes implicados.

Con todo, la inclusión efectiva de la educación vial en los centros escolares no tuvo lugar hasta la década de los sesenta. La Orden de 29 de abril de 1961 del Ministerio de Educación Nacional,⁹ establecía la obligatoriedad de la enseñanza de las normas de seguridad vial reguladas por el código de circulación entonces vigente. Esta normativa estableció una hora de clase teórica al mes y la inclusión de actividades o juegos prácticos

⁷ «Código de la Circulación», *Gaceta de Madrid* no. 269 (26 de septiembre de 1934): 2635.

⁸ Violeta Manso Pérez y Manuel Castaño Pardo, *Educación para la seguridad vial* (Madrid: Grupo Anaya, 1995), 41.

⁹ «Orden de 29 de abril de 1961 relativa a la obligatoriedad de la enseñanza de las reglas de Seguridad en la circulación por las vías públicas reguladas en el Código de Circulación vigente, en todas las Escuelas Primarias», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) no. 108 (6 de mayo de 1961): 6875-6876.

vinculados al área de educación física. A través de la Resolución de 1 de septiembre de 1962, que emanaba de la Orden anterior, se publicaron las normas didácticas y los temas referidos a formación vial en las escuelas nacionales de enseñanza primaria —la elaboración de dichos programas corrió a cargo del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP)—.¹⁰ Se establecieron tres niveles de enseñanza distribuidos entre alumnos de seis a quince años, a partir de ejes temáticos como: hábitos de observación; hábitos psicomotores; hábitos de circulación correcta; hábitos de responder prontamente a señales visuales y sonoras; hábitos de dominio y control emotivo; nociones sobre la calzada, nociones sobre vehículos frecuentes; normas de circulación del peatón; conocimiento de las señales más necesarias para el peatón; hábitos de cortesía y buena educación; recomendaciones y consejos dictados por la prudencia; hábitos de observación: distancias, tiempos, velocidades; conocimiento de la bicicleta; hábitos y normas de conducción de la bicicleta; imprudencias que deben evitarse en la conducción nocturna; normas de conducción de animales y vehículos agrícolas; conocimiento de señales verticales, horizontales y luminosas; desarrollo de la capacidad de autocontrol y del sentido de la circulación; conocimiento de señales de peligro, prohibición y obligación; el guardia de circulación; los semáforos; los pasos a nivel; vehículos y el comportamiento; conductores, edad y comportamiento; las sanciones; responsabilidad de los conductores y propietarios de vehículos; y, finalmente, temas relacionados con los seguros. Pocos años después, a través de la Orden de 11 de enero de 1967,¹¹ se regulaba por primera vez la creación y reglamentación de los parques infantiles de tráfico. A esta normativa le siguieron las aprobadas en 1989, 1992 y 1994, que dieron como resultado los parques existentes en la actualidad.¹² Éstos se

¹⁰ «Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se hacen públicas las normas didácticas y los temas para la enseñanza de la circulación en las Escuelas Nacionales de enseñanza primaria, dando cumplimiento a lo dispuesto en el número 4 de la Orden de 29 de abril de 1961», *BOE*, no. 233 (28 de septiembre de 1962):13719-13720.

¹¹ «Orden de 11 de enero de 1967 por la que se establecen las bases por las que han de regirse la creación y reglamentación de Parques Infantiles de Tráfico», *BOE* no. 35 (10 de febrero de 1967): 1808-1809.

¹² «Orden de 31 de enero de 1989 por la que se regula la creación, funcionamiento y reglamentación de los Parques Infantiles de Tráfico», *BOE* no. 56 (7 de marzo de 1989): 6385; «Resolución de 15 de septiembre de 1992, de la Dirección General de Tráfico, por la que se desarrolla la Orden del Ministerio del Interior de 31 de enero de 1989, por la que se reguló la creación, funcionamiento y reglamentación de los Parques Infantiles de Tráfico», *BOE* no. 289 (2 de diciembre de 1992): 40765-40766; «Resolución de 28 de octubre de 1994, de la Dirección General de Tráfico, por la que se modifica la de 15 de septiembre de 1992, que desarrolla la Orden del Ministerio del Interior de 31 de enero

constituyeron como espacios educativos en los cuales los alumnos podían poner en práctica los conocimientos teóricos trabajados en el aula a partir de los bloques temáticos mencionados anteriormente.¹³

Cabe destacar, sin embargo, que el profesorado de los centros educativos no contaba entonces con una formación específica en materia de educación y seguridad vial. Por ello, este tipo de enseñanza no se dio, ni muchos menos, de forma generalizada en todo el territorio estatal. Merece especial mención, en este aspecto, la labor educativa vinculada a los parques infantiles de tráfico desempeñada por parte de policías locales de muchas localidades del territorio español. En este punto, también debemos destacar que la JCT —creada en el año 1959 y adscrita al Ministerio de Gobernación—¹⁴ venía impulsando líneas de actuación dirigidas a la mejora de la educación vial en distintos ámbitos —campanas estatales de concienciación, elaboración de materiales didácticos, formación de profesores de autoescuela; y, posteriormente, concursos de dibujo o Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico—, supliendo así la inacción por parte de las instituciones educativas competentes. No obstante, la normalización de la educación vial en los centros escolares no se produjo hasta la aprobación de los Programas Renovados en el año 1981.

LOS PARQUES INFANTILES DE TRÁFICO, UNA HERRAMIENTA INNOVADORA

Los primeros parques en Mallorca, así como en el resto de España, surgieron a raíz de la creación de la JCT y de la aprobación posterior de la Orden de 29 de abril de 1961, que obligaba a enseñar en todas las escuelas las normas del código de circulación. A través de esta nueva normativa se estipuló una hora de enseñanzas teóricas al mes y diferentes modalidades de clases prácticas en función de la edad de los escolares. Los parques de tráfico, además de ser unos espacios creados para la formación del ciudadano urbano en su proceso de adaptación a un entorno

de 1989, por la que se reguló la creación, funcionamiento y reglamentación de los Parques Infantiles de Tráfico», *BOE* no. 271 (12 de noviembre de 1994): 34946.

¹³ Manso y Castaño, *Educación para la seguridad vial*, 58-71.

¹⁴ «Ley 47/1959, de 30 de julio, sobre regulación de la competencia en materia de tráfico en el territorio nacional», *BOE* no. 182 (31 de julio de 1959): 10371-10372.

cada vez más motorizado, fueron el principal recurso para la formación práctica de los alumnos en el ámbito de la educación vial.

Violeta Manso, en su tesis doctoral sobre la educación vial en España, define estos parques como la reproducción a escala infantil de los elementos que presenta la circulación: calzada, aceras, peatones, vehículos a motor, señales, etcétera.¹⁵ Desde sus inicios, y bajo los auspicios de la JCT, se convirtieron en una atractiva herramienta didáctica para los alumnos, a partir de la cual podían efectuar prácticas desempeñando distintos roles —conductores de bicicletas, ciclomotores, karts, guardias de tráfico o peatones— y viviendo situaciones en primera persona muy cercanas a la realidad del medio urbano. La orden del Ministerio de Gobernación del año 1967, que regulaba su creación, surgió a raíz de la proliferación de los mismos por todo el territorio español. Constituyeron, sin duda alguna, un novedoso recurso pedagógico con una amplia repercusión mediática en la prensa local y estatal de entonces.

El primer parque móvil se instaló en diciembre del año 1961 en el Palacio de Deportes de Madrid, con gran éxito de acogida.¹⁶ Se crearon, inicialmente, cinco parques itinerantes en doce poblaciones españolas, abasteciendo a un colectivo cercano a los 35.000 alumnos. En el año 1965 se contaba ya con parques instalados en 19 ciudades o municipios españoles que abastecían a un colectivo de 50.000 alumnos. Ante la imposibilidad de llegar a la totalidad del alumnado español, desde la JCT se distribuyeron materiales didácticos a maestros de todo el Estado, realizándose también concursos y campañas de propaganda y concienciación. Este mismo año tendría lugar el Primer Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico.¹⁷

En el año 1966 se inauguraron tres instalaciones fijas en Castellón, Ponferrada y Gijón. Se abastecía ya entonces a un total de 65.000

¹⁵ Violeta Manso Pérez, «La educación vial en España. Aspectos históricos-comparados y proyección social» (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 1993), 56.

¹⁶ Anónimo, «Un aspecto del Parque Infantil de Tráfico, instalado por la Jefatura Central en el Palacio de Deportes con motivo de la inauguración del I Salón de la Infancia», *ABC* (Madrid), 24 de diciembre de 1961.

¹⁷ Sobre la celebración del I Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico en 1965 puede consultarse: NO-DO número 1.168 C (minuto 1:42 a 3:14) de 24 de mayo de 1965. <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1168/1475998/> (consultado el 11-02-2018).

escolares. Paralelamente, se llevaron a cabo otro tipo de acciones como la primera Campaña del Peatón y el Primer Concurso Nacional de Dibujos Infantiles sobre Tráfico, celebrados en Girona y Ripoll, o campañas de divulgación, incorporando 500.000 guías del peatón y materiales didácticos, como manuales o películas. Aparecieron también, este mismo año, las primeras Campañas sobre Seguridad Vial dirigidas a la población adulta, que incluían boletines informativos, artículos en periódicos de tirada nacional o spots televisivos.¹⁸

En los años posteriores se siguieron creando nuevos parques, acompañados de nuevas iniciativas dirigidas a la concienciación y formación de los escolares, así como la reedición de materiales didácticos diseñados en años anteriores. En el año 1967 se inauguraron parques en Astorga, Palencia y Andorra. Al año siguiente, además de incrementarse la cifra de parques, se adquirieron, por parte de la JCT, nuevas películas que trataban temáticas relacionadas con la seguridad vial y pautas de conducta por parte de usuarios de la vía pública. En 1969 se crean parques en Ferrol, Escoriaza, Sabero, Logroño, Felanitx, Gilet, Toledo, Almería y Jaén, y en el año 1971 ya consta la existencia de un total de 50 parques distribuidos por todo el Estado.¹⁹

Durante la década de los setenta se siguieron creando nuevas instalaciones y se llevaron a cabo nuevas acciones como cursillos infantiles de educación vial. Destaca la creación de las Cátedras Ambulantes de Tráfico en Educación Vial, encargadas de realizar acciones educativas sobre educación y seguridad vial en diferentes localidades, impartiendo charlas, realizando murales o instalando parques de carácter móvil.²⁰ En este sentido, también debemos reseñar que durante la etapa de Carlos Muñoz-Repiso —director general de la DGT entre 1971 y 1976— se utilizaron las representaciones teatrales como instrumento para la concienciación en materia de educación y seguridad vial. Se escribieron un total de cuatro obras que se representaron a lo largo de toda la geografía española.²¹

¹⁸ Manso, «La educación vial en España», 65.

¹⁹ Manso, «La educación vial en España», 67-69.

²⁰ Manso, «La educación vial en España», 76-80.

²¹ Javier Coromina Doisy, *Cincuentenario de la DGT: 1959-2009* (Madrid: Dirección General de Tráfico. Ministerio del Interior, 2009), 167.

LOS PRIMEROS PARQUES INFANTILES DE TRÁFICO EN MALLORCA (1962-1975)

En este estudio nos centramos en los parques infantiles de tráfico creados en Mallorca, territorio que precisamente entre los años sesenta y setenta del siglo pasado vivió un progresivo aumento de la presión demográfica debido a la incesante llegada de turistas y nuevos trabajadores relacionados con este sector. Cabe añadir que este aumento del parque de vehículos a motor, vinculado a un marcado crecimiento poblacional, tuvo lugar también en otras regiones del Estado, en especial en las zonas costeras con un alto impacto del fenómeno turístico.

Centrándonos ya en el caso de Mallorca, es preciso mencionar la creación, entre los años 1962 y 1975, de un total de cinco parques: Palma (1962), Campos (1963), sa Pobla (1965), Felanitx (1969) y Manacor (1974). Este número de parques situó a Mallorca como la región de España con un mayor porcentaje de parques por habitante, tal y como afirmaba Vicente Carredano —jefe de relaciones públicas de la DGT— en 1975.²² De todos ellos el parque de Palma fue el único parque móvil. Una vez expuesta la relación de parques creados en la isla, pasaremos a sintetizar como fueron sus inicios, quiénes fueron sus impulsores e incidiremos especialmente en las actividades que se desarrollaron.

Parque Infantil de Tráfico de Palma (1962)

El parque móvil de Palma se abrió al público el 14 de mayo de 1962 y fue uno de los primeros creados en España.²³ A su inauguración asistieron alumnos de los centros escolares de la ciudad y diferentes autoridades como el gobernador civil, Plácido Álvarez-Buylla, el presidente de la Diputación Provincial, Rafael Villalonga, el alcalde de Palma, Juan Massanet, o el jefe provincial de Tráfico, Tomás Sastre (imagen 1).

²² Juan Payeras, «Vicente Carredano Gallo, jefe de relaciones públicas de la Dirección General de Tráfico. “Los parques tienden a educar al niño”», *Diario de Mallorca*, 4 de mayo de 1975.

²³ Anónimo, «Creación del Parque Infantil», *Última Hora*, 14 de mayo de 1962; Anónimo, «El Parque Infantil de Tráfico. Fue inaugurado ayer por nuestras autoridades. Es el primero en su clase que instala la Jefatura Central de Tráfico en España», *Baleares*, 15 de mayo de 1962; Anónimo, «Inauguración del Parque Infantil de Circulación. Una obra modélica instalada en el glacis de Santa Catalina», *Diario de Mallorca*, 15 de mayo de 1962.



Imagen 1. Inauguración del Parque Infantil de Tráfico de Palma, jardines de sa Feixina (1962).
Arxiu Municipal de Palma. Fons d'imatges. Autor: Castell.

Este primer parque de circulación se ubicó frente al grupo escolar Jaime I, concretamente en los jardines de sa Feixina. También colaboraron la JCT, que aportó distintos materiales —coches a pedal, bicicletas, etcétera—, así como la firma comercial Embotelladora Balear que proporcionó diferentes señalizaciones y la valla circundante que lo rodeaba.²⁴ Durante las visitas los escolares realizaban prácticas de circulación por los cruces, vías, rotondas y plazas que había repartidos por todo el trazado respetando las señalizaciones —semáforos, direcciones prohibidas, carteles de zona escolar, etcétera—. Todo ello bajo la atenta supervisión de la Policía Municipal de Palma (imagen 2).²⁵ Además del trazado, el parque contaba con unas tiendas de campaña anexas instaladas por miembros de la Organización Juvenil Española (OJE). En ellas se colocó un cuadro eléctrico de señalizaciones elaborado por

²⁴ Anónimo, «Inauguración del Parque Infantil de Circulación».

²⁵ Para un mayor conocimiento de las actividades realizadas por la Policía Municipal de Palma puede consultarse la obra: Antoni Gorriás Durán, Miquel Ramis Serra y Arnau Tugores Ramis, *150 anys de la Policia Municipal: 1852-2002* (Palma: Ayuntamiento de Palma, 2002).

alumnos de la Escuela de Maestría Industrial.²⁶ Este cuadro sirvió para que los niños recordasen, con la ayuda de un monitor, qué significado tenían cada una de las señales que se encontraban a lo largo del recorrido (imagen 3). Esta primera experiencia estuvo en funcionamiento entre los días 14 y 25 de mayo de 1962. Tal y como explicaba la prensa de la época:

Los cochecitos y bicicletas pertenecientes a la Jefatura Central de Tráfico permanecerán en Palma durante varios días. Es propósito de la Jefatura Provincial contar para muy en breve con una flota propia que permita la continuidad de las instalaciones que quedaban inauguradas.²⁷



Imagen 2. Prácticas de circulación en el parque de tráfico de Palma, jardines de sa Feixina (1962). Arxiu Municipal de Palma. Fons d'imatges. Autor: Castell.

²⁶ Anónimo, «Mañana será inaugurado el Parque Infantil de Tráfico. Mientras juegan, los niños aprenderán las normas de circulación», *Baleares*, 13 de mayo de 1962.

²⁷ Anónimo, «El Parque Infantil de Tráfico», 4.

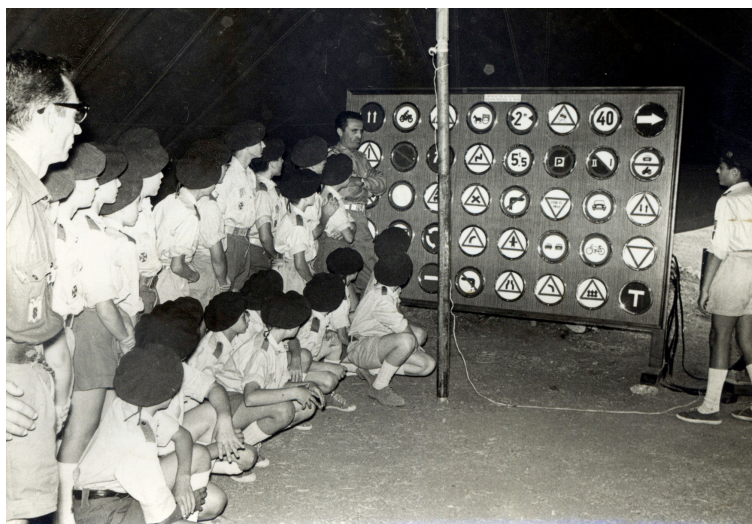


Imagen 3. Miembros de la Organización Juvenil Española (delegación de Palma) junto al cuadro eléctrico de señalizaciones (1962). Imagen cedida por Antoni Femenia. Autor: desconocido.

A pesar de la escasez inicial de recursos, el parque se siguió instalando, hasta 1965, en el mismo emplazamiento. Sería en esta fecha cuando se decidió cambiar su ubicación por la Plaza Jinetes de Alcalá —actualmente Plaza de la Porta de Santa Catalina—. ²⁸ Dicho cambio estuvo motivado —tal y como explica Antoni Femenia Soler, antiguo jefe de Seguridad Vial de la Jefatura Provincial de Tráfico de las Islas Baleares— por la Feria de Muestras que se montaba cada año en los jardines de sa Feixina. ²⁹ De aquí que las autoridades optasen por buscar una mejor ubicación. El nuevo emplazamiento del parque fue inaugurado el 20 de enero de 1965, coincidiendo con la festividad del patrono de la ciudad, San Sebastián. ³⁰ Al acto asistieron alumnos de diferentes colegios de Palma, representantes del Ayuntamiento, la Policía Municipal y la Jefatura Provincial de Tráfico. La policía se encargó de la gestión del parque y por su pista desfilaron un importante número de niños que realizaron allí sus prácticas de circulación

²⁸ Anónimo, «Noticiario con motivo de la festividad de San Sebastián», Última Hora, 15 de enero de 1965.

²⁹ Información extraída de la entrevista realizada a Antoni Femenia Soler el día 6 de julio de 2017. Duración: 1:12:04.

³⁰ Anónimo, «Como celebrará nuestra ciudad la fiesta de San Sebastián, su celestial Patrono. Homenaje al personal de Son San Juan. Función religiosa en la Catedral. La Avenida de Don Juan March. Pista Municipal de Tráfico. La Escuela de Son Españolet», *Diario de Mallorca*, 15 de enero de 1965.

(imagen 4), así como las pruebas clasificatorias para representar al parque en los Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico.³¹ Esta competición, en la que se realizaban pruebas individuales y por equipos, fue organizada desde 1965 por la JCT y sirvió para reunir cada año a los niños más talentosos a nivel nacional.³² En este sentido, cabe remarcar la ausencia de niñas en estos campeonatos. En su organización también colaboraron distintos patrocinadores —Schweppes, La Casera, Coca-Cola, etcétera—. En la primera edición, celebrada en Madrid en 1965, Mallorca estuvo representada por un total de tres equipos: Palma, Campos y sa Pobla (imagen 5). Los alumnos que asistían iban acompañados por un monitor del parque. En el caso de Palma fue Miguel Bauzá Buades el encargado de acompañarlos durante los primeros campeonatos. Respecto al segundo campeonato, también celebrado en Madrid, cabe destacar que uno de los alumnos de Palma, Juan Bauzá, ganó la competición individual.³³ Junto a él participaron Antonio Bisañez, Juan Socías y Miguel Becerril.



Imagen 4. Prácticas de circulación en el parque de tráfico de Palma, Plaza Jinetes de Alcalá (1965). Imagen cedida por la Jefatura Provincial de Tráfico de las Islas Baleares. Dirección General de Tráfico. Autor: desconocido.

³¹ Juan Cabot, «Inauguración del Parque Infantil de Tráfico», *Cort. Revista Mallorquina* 488 (febrero, 1965): s.p.

³² Juan Mascarell, «Campeonato nacional de parques infantiles de tráfico», *La Vanguardia española*, 11 de marzo de 1965.

³³ Anónimo, «Juan Bauzá, de Palma, Campeón de Campeones», *Baleares*, 30 de marzo de 1966.



Imagen 5. I Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico, Madrid (1965).

Imagen cedida por Joan Llabrés. Autor: desconocido.

Acorde con la Orden de 11 de enero de 1967, el consistorio municipal también aprobó un reglamento que regulaba el funcionamiento del parque de tráfico de Palma.³⁴ En él se estipuló que las instalaciones serían utilizadas gratuitamente por niños cuya edad estuviera comprendida entre los seis y catorce años. Se establecieron dos modalidades de enseñanza: a través de la Inspección de Enseñanza Primaria, y la modalidad de concurrencia libre destinada a aquellos niños que voluntariamente querían acudir al parque de tráfico fuera del horario escolar. También se creó una Junta Rectora compuesta por: presidente, director, secretario y monitores. Las diferentes juntas, creadas tanto en Palma como en el resto de parques de la isla, eran el máximo organismo encargado de la gestión y mantenimiento de las instalaciones.

Parque Infantil de Tráfico de Campos (1963)

El segundo parque construido en Mallorca se inauguró el 19 de mayo de 1963 en el patio de la escuela graduada de “Campos (imagen 6).³⁵ Antonio

³⁴ Ayuntamiento de Palma, *Reglamento de Parques Infantiles de Tráfico* (Palma: Ayuntamiento de Palma, 1968).

³⁵ Un primer trabajo sobre el parque de tráfico creado en Campos es el que presentamos en el XIX Coloquio de Historia de la Educación celebrado en El Escorial en septiembre de 2017. Para mayor información, véase: Gabriel Barceló-Bauzá y Llorenç Gelabert-Gual, «Educación vial en

Nicolau Cerdó, alcalde de la localidad, jefe local del Movimiento y diputado provincial, fue el principal impulsor de su construcción.³⁶ El acto de inauguración empezó con diferentes exhibiciones realizadas por los niños de la escuela nacional sobre cómo debía regularizarse el tráfico y continuó con una exhibición gimnástica de los alumnos del colegio Fray Juan Ballester. A la inauguración asistieron diferentes autoridades locales y provinciales que aprovecharon para visitar la exposición sobre circulación que había montada en el salón de actos del grupo escolar. Dicha muestra contaba con trabajos escolares relacionados con la circulación, croquis y maquetas del parque de tráfico, etcétera (imagen 7). Por su parte, la escuela nacional de niñas participó en la exposición con una mantelería en la que había bordadas algunas señales de circulación. El diseño del parque corrió a cargo de Pedro Ponseti, director de la escuela graduada de niños, en colaboración con el jefe provincial de Tráfico, Tomás Sastre.³⁷ En el parque de Campos, al igual que sucedía en el caso de Palma, los niños ponían en práctica todas las normas de circulación, desarrollando distintos roles como usuarios de la vía pública (imagen 8).

Mallorca durante el franquismo. Memoria e imágenes del primer parque infantil (1963)», en *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, ed. Sociedad Española de Historia de la Educación (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017), 62-65. También puede consultarse: Anónimo, «Inauguración del Campo Municipal de tráfico en Campos», *Diario de Mallorca*, 23 de mayo de 1963; Miguel Roig, «Fue inaugurado el Parque Infantil de Tráfico de Campos y una exposición escolar sobre circulación», *Baleares*, 22 de mayo de 1963; Anónimo, «En Campos del Puerto fue inaugurado un “Parque Infantil de Tráfico”», *Cort. Revista Mallorquina* 449 (junio, 1963): s.p; Anónimo, «Campos del Puerto. Inauguración del Parque Infantil de Tráfico», *Lealtad: revista gráfica balear* 92 (junio, 1963): 18.

³⁶ De la implicación del alcalde Antonio Nicolau en la construcción del parque de Campos se da testimonio en diferentes noticias: Miguel Roig, «Parque Infantil de Tráfico», *Baleares*, 28 de febrero de 1963; Miguel Roig, «El Día Internacional sin Accidentes en Campos», *Baleares*, 8 de mayo de 1963; Miguel Roig, «Fue inaugurado el Parque Infantil de Tráfico».

³⁷ Pedro Ponseti Olives, «Memoria de las actividades y realizaciones efectuadas por el opositor Pedro Ponseti Olives al frente de la Escuela Nacional Graduada de Niños de Campos del Puerto (Baleares), de su Dirección y Concepto que tiene el opositor de la organización de un Colegio Nacional», abril de 1967, pp. 76-85, sección Educación y Ciencia, caja 32/01461, Archivo General de la Administración (AGA). En esta memoria da testimonio de algunas de las iniciativas que se llevaron a cabo en el parque de tráfico de Campos desde su inauguración en mayo de 1963.



Imagen 6. Parque Infantil de Tráfico de Campos (1963). Imagen cedida por la Jefatura Provincial de Tráfico de las Islas Baleares. Dirección General de Tráfico. Autor: Foto J. Amer.



Imagen 7. Exposición sobre circulación, escuela graduada de Campos (1963).
Imagen extraída de la memoria de oposición del maestro Pedro Ponseti
(Archivo General de la Administración. Sección Educación y Ciencia. Caja 32/01461).
Autor: desconocido.



Imagen 8. Prácticas de circulación, parque de tráfico de Campos (1963).

Imagen extraída de la memoria de oposición del maestro Pedro Ponseti (Archivo General de la Administración. Sección Educación y Ciencia. Caja 32/01461). Autor: desconocido.

Todas las actividades prácticas que se realizaban se coordinaban «[...] con las enseñanzas teóricas realizadas en la clase, con ayuda de proyección de diapositivas, fichas del archivo, láminas, etcétera, con un plan y horario previstos».³⁸ Y es que durante los primeros años de existencia del parque la gestión y dirección del mismo corrió a cargo de Pedro Ponseti Olives y del también maestro Jaime Prohens Mas. De hecho, no fue hasta 1966 cuando la Policía Municipal, con Pedro J. Barceló Caldentey como principal responsable, asumió la gestión del parque. El policía Barceló, además de ser el monitor encargado de realizar las enseñanzas teóricas y prácticas, también ostentó la presidencia de la Junta Rectora del parque de Campos y se encargó de acompañar a los representantes del parque en los campeonatos que se celebraban cada año a nivel nacional.³⁹

Por otra parte, es preciso remarcar que antes de la inauguración del parque infantil, concretamente en 1962, ya existió una primera experiencia relacionada con la adquisición de habilidades y destrezas en materia de seguridad vial:

³⁸ Ponseti, «Memoria de las actividades», 77.

³⁹ Información extraída de la entrevista realizada a Pedro J. Barceló Caldentey el día 1 de junio de 2017. Duración: 1:26:03.

La pujante villa de Campos del Puerto acaba de realizar una curiosa experiencia que es fácil tenga imitadores. Se trata de que los niños de las Escuelas Nacionales dirigieran, por espacio de unas horas, la circulación en aquella villa. La experiencia tiene un alto valor pedagógico y cívico a la vez. En el fondo, un valor educacional. Porque si es verdad que en las Escuelas existe la obligación de enseñar a los alumnos las principales reglas de la circulación, lo más práctico y lo más pedagógico es que los mismos niños tomen parte activa en estas enseñanzas. Y para ello nada mejor que convertirse, por unos momentos, en auténticos «guardias de circulación» con el conocimiento y la responsabilidad que ello entraña.⁴⁰

Esta actividad se puede enmarcar dentro de las múltiples iniciativas que la JCT promovió desde 1960 para celebrar el Día Internacional sin Accidentes. Y es que, aparte de Campos (imagen 9), hubo otros municipios de la isla —Bunyola,⁴¹ Palma (imagen 10)⁴² o Manacor (imagen 11)—⁴³ que a principios de los sesenta se adhirieron a esta iniciativa. El Día Internacional sin Accidentes era una jornada, dirigida tanto a adultos como a jóvenes, que se celebraba en todo el territorio nacional.⁴⁴ Una de las actividades más características que desarrollaban los niños ese día era la de convertirse en supuestos guardias de circulación —imponían multas a los infractores (imagen 12), advertían a los más reacios a cumplir con el código de circulación, etcétera—. Todo ello con un único objetivo, concienciar a la población de los peligros que traía consigo el aumento del tráfico rodado.

⁴⁰ Anónimo, «Campos es la primera población de la isla que educa a sus muchachos en los problemas del tráfico», *Cort. Revista Mallorquina* 415-416 (enero-febrero, 1962): s.p. Otra publicación que también informa de la experiencia realizada en Campos es: Anónimo, «Ventanal mallorquín. Campos del Puerto. Al habla con el alcalde», *Lealtad: revista gráfica balear* 80 (junio, 1962): 45.

⁴¹ Anónimo, «Crónica de Bunyola», *Diario de Mallorca*, 13 de mayo de 1962.

⁴² Anónimo, «Colaboraron en el Día Internacional sin Accidentes», *Diario de Mallorca*, 5 de mayo de 1963; Anónimo, «El “Día Internacional sin Accidentes” tuvo amplio eco en toda la ciudad», *Baleares*, 29 de mayo de 1966.

⁴³ Anónimo, «El Día Internacional sin Accidentes en Manacor», *Diario de Mallorca*, 10 de mayo de 1963.

⁴⁴ Para una mayor información sobre el Día Internacional sin Accidentes puede consultarse: NO-DO número 958 A (minuto 0:00 a 1:14) de 15 de mayo de 1961. <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-958/1470411/> (consultado el 11-02-2018), y NO-DO número 958 B (minuto 1:20 a 2:53) de 15 de mayo de 1961. <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-958/1470388/> (consultado el 11-02-2018).



Imagen 9. Día Internacional sin Accidentes, Campos (1962).
Imagen cedida por Antoni Femenia. Autor: desconocido.



Imagen 10. Día Internacional sin Accidentes, Palma (1963).
Imagen cedida por Antoni Femenia. Autor: desconocido.



Imagen 11. Día Internacional sin Accidentes, Manacor (1963).

Imagen cedida por Antoni Femenia. Autor: desconocido.



Imagen 12. Día Internacional sin Accidentes, Manacor (1964).

Imagen cedida por Antoni Femenia. Autor: desconocido.

Por último, cabe añadir que el parque de Campos también albergó las pruebas locales de selección para representar al municipio en los campeonatos nacionales (imagen 13).⁴⁵ En el caso del primer campeonato, celebrado en 1965, Campos estuvo representado por Emilio Cayuela Guerrero, Antonio Obrador Font, Andrés García Tauler y Luis Ledesma Arellano.⁴⁶ Al año siguiente, los participantes fueron Nicolás Verdera Huguet, Andrés García Tauler, Pedro Juliá Campos y Mateo Lladonet Moll.⁴⁷



Imagen 13. Campeonato local, Campos (1966). Imagen extraída de la memoria de oposición del maestro Pedro Ponseti (Archivo General de la Administración. Sección Educación y Ciencia. Caja 32/01461). Autor: desconocido.

⁴⁵ Un primer trabajo sobre la representación del parque de Campos en los Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico puede consultarse en Pau Tomàs Ramis, «La representació campanera als tres primers campionats d'Espanya de parcs infantils de trànsit (1965-1967)», en *I Jornades Estudis Locals de Campos*, ed. Ajuntament de Campos. Mancomunitat Migjorn Mallorca (Campos: Impremta Adrover, 2015), 371-388.

⁴⁶ Tomàs, «La representació campanera», 381.

⁴⁷ Miguel Roig, «Se celebró el Concurso del Parque Infantil de Tráfico, de Campos», *Baleares*, 4 de marzo de 1966.

Parque Infantil de Tráfico de sa Pobra (1965)

El parque de tráfico de sa Pobra se inauguró el 26 de febrero de 1965.⁴⁸ En este caso su construcción se llevó a cabo gracias a la iniciativa de Francisco Gost Amer, conocido empresario de la localidad. El motivo por el que Gost impulsó su creación fue debido a un traumático accidente de tráfico que sufrió años atrás.⁴⁹ Gracias a su donación —un total de cincuenta mil pesetas— y a la colaboración del «Comité Pro Parque Infantil de Tráfico»,⁵⁰ el Ayuntamiento y la Jefatura Provincial de Tráfico, se pudo instalar el nuevo parque en unos terrenos de titularidad municipal anexos a la escuela graduada. A su inauguración asistieron representantes de la JCT, los alcaldes de sa Pobra, Palma e Inca y el jefe provincial de Tráfico, así como algunos miembros del «Comité Pro Parque Infantil». También cabe resaltar la demostración de prácticas de circulación realizada por parte de alumnos de los centros escolares del municipio. Para ello se sirvieron de sus propias bicicletas y de los cinco karts a pedal que había enviado la JCT. Finalizada la actuación se entregó a los jóvenes un material didáctico para que se familiarizasen con las principales señales y normas de circulación.⁵¹

Durante los primeros años, concretamente hasta 1976, la gestión del parque estuvo a cargo de los maestros de la escuela nacional Cristóbal Bennasar, Pedro Mascaró, Fernando Contreras y Llorenç Crespí —hecho que también sucedió en el caso del parque de tráfico de Campos con los maestros Pedro Ponseti y Jaime Prohens—. Posteriormente, fue la Policía Municipal, con Bartomeu Alomar Batle al frente, la encargada de gestionar su funcionamiento.⁵²

⁴⁸ Anónimo, «Bendición del Parque Infantil de La Puebla», *Diario de Mallorca*, 27 de febrero de 1965; Anónimo, «Inauguración de un Parque Infantil en La Puebla», *Última Hora*, 26 de febrero de 1965; Eugenio Triay, «Inauguración del Parque Infantil de Tráfico en La Puebla. Asistieron distinguidas personalidades de la Jefatura Central de Tráfico», *Baleares*, 27 de febrero de 1965; Antonio Vidal, «Parque Infantil de Tráfico», *La Vanguardia española*, 27 de febrero de 1965.

⁴⁹ Juan Payeras, «Más de medio siglo de educación vial en sa Pobra», *Diario de Mallorca*, 11 de abril de 2017.

⁵⁰ El «Comité Pro Parque Infantil de Tráfico» estuvo encabezado por dos personalidades muy relevantes en la vida cultural del municipio. Nos referimos a Alejandro Cuéllar (secretario del Ayuntamiento) y a Alexandre Ballester (cronista oficial).

⁵¹ Eugenio Triay, «Inauguración del Parque Infantil de Tráfico en La Puebla».

⁵² Aparte de Bartomeu Alomar, hubo dos policías municipales más que también ayudaron en la gestión del parque de sa Pobra, Francisco Company Pol y Bartomeu Mir Serra.

El parque de sa Pobla, además de servir como espacio para la formación de los escolares en materia de seguridad vial, también acogió las pruebas locales clasificatorias para representar al municipio en los campeonatos que se celebraban a nivel nacional (imagen 14). Cada año entre los meses de marzo y abril se disputaban pruebas de carácter teórico y práctico con el fin de seleccionar a los mejores alumnos. En el caso del segundo campeonato nacional celebrado en 1966 en Madrid, sa Pobla estuvo representada por Antonio Vilches, Bartolomé Mir, Lorenzo Cañellas y Celió Ballester.⁵³ El maestro Fernando Contreras fue el encargado de acompañarlos durante los primeros campeonatos.



Imagen 14. Campeonato local, sa Pobla (1967). Imagen cedida por Joan Llabrés.
Autor: Onofre Pons.

Cabe destacar, finalmente, que en 1975 la competición nacional de parques infantiles de tráfico se celebró en Mallorca. Sa Pobla, Felanitx y Palma, fueron los lugares escogidos para realizar las pruebas. El ganador de la competición por equipos fue sa Pobla, localidad que albergó las pruebas de karts (imagen 15).⁵⁴

⁵³ Tomàs, «La representació campanera», 386.

⁵⁴ Para mayor información, véase: Anónimo, «Hoy se inicia el campeonato de España de parques de tráfico infantiles. Felanitx y sa Pobla, escenarios de las primeras pruebas», *Diario de Mallorca*, 2 de mayo



Imagen 15. XI Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico, sa Pobra (1975).

Imagen cedida por Joan Llabrés. Autor: desconocido.

Parque Infantil de Tráfico de Felanitx (1969)



Imagen 16. Parque Infantil de Tráfico de Felanitx (1969). Imagen cedida por la Jefatura Provincial de Tráfico de las Islas Baleares. Dirección General de Tráfico. Autor: desconocido.

de 1975; Miguel Juliá y Juan Payeras, «Luz verde al campeonato de España de parques infantiles de tráfico. El instituto de Felanitx, escenario de las pruebas teóricas. Por la tarde se disputaron las pruebas de “Karts” en sa Pobra», *Diario de Mallorca*, 3 de mayo de 1975; Anónimo, «XI Campeonatos nacionales de parques infantiles de tráfico. El equipo de sa Pobra, campeón de España», *Última Hora*, 5 de mayo de 1975; Alexandre Ballester, «Un campionat nacional a sa Pobra», *Sa Plaça* 125 (junio, 2003): 2-3. Sobre la celebración de este campeonato también puede consultarse: NO-DO número 1.687 B (minuto 0:00 a 2:01) de 12 de mayo de 1975. <http://www.rtve.es/filмотeca/no-do/not-1687/1466876/> (consultado el 11-02-2018).

El parque de tráfico de Felanitx inició su actividad en el mes de septiembre de 1969.⁵⁵ Anteriormente, se había aprobado su construcción en la sesión plenaria municipal del 15 de enero de 1968.⁵⁶ La nueva instalación, diseñada por el arquitecto Valentín Sorribas,⁵⁷ se ubicó en la parte central de la plaza Mossèn Cosme Bauçà —antigua plaza de la Sínia—, situada en la intersección de las calles Noria, Darder y Verí (imagen 16). La elección de dicho emplazamiento estuvo motivada por el poco tráfico rodado que existía en la zona. Cabe añadir que a diferencia de los otros parques creados en Mallorca entre 1962 y 1975, éste fue el único que nunca llegó a inaugurarse de forma oficial.⁵⁸ Las obras para su construcción se iniciaron en marzo de 1968 y terminaron en junio de 1969:

Han empezado las obras de acondicionamiento de la plaza Mn. Cosme Bauzá, en donde, como saben nuestros lectores, se va a construir un parque infantil de tráfico. La semana pasada quedó derruido el brocal cubierto de la «Sínia» y en la presente se ha venido trabajando en las aceras y preparación de calzadas.⁵⁹

Hace algunas semanas que quedaron totalmente concluidas las obras del parque infantil de tráfico de la Pza. Mn. Cosme Bauçà, ya que con la instalación del semáforo central ha quedado a punto de inaugurarse. No tenemos noticia de cuándo serán inauguradas oficialmente estas instalaciones, pero suponemos que

⁵⁵ Anónimo, «Felanitx: el Parque Infantil de Tráfico», *Baleares*, 28 de septiembre de 1969; Anónimo, «El Parque Infantil de Tráfico. Banca March y D. Antonio Fontanet Obrador han donado sendos karts para esta nueva instalación», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1640 (septiembre, 1969): 1.

⁵⁶ Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1556 (febrero, 1968): 2.

⁵⁷ Valentín Sorribas Subirá, «Ayuntamiento de Felanitx. Proyecto de Parque Infantil de Tráfico en la plaza de la Sínia», noviembre de 1967, pp. 1-8, signatura V-949/2, Arxiu General del Consell de Mallorca (ES AGCM). También pueden consultarse las siguientes noticias de prensa: Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1538 (septiembre, 1967): 2; Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1547 (diciembre, 1967): 2.

⁵⁸ Anónimo, «Fue aplazada la inauguración oficial del Parque Infantil de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1661 (febrero, 1970): 1.

⁵⁹ Anónimo, «Información local. Obras municipales», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1560 (marzo, 1968): 4. Otra noticia que informaba del estado de las obras es: Anónimo, «Información local. Pavimentación de la plaza Mn. Cosme Bauçà», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1588 (septiembre, 1968): 4.

se esperará una fecha más propicia ya que su funcionamiento queda en cierto modo ligado a las actividades escolares.⁶⁰

Al igual que los parques de Campos y sa Pobla, el de Felanitx pudo iniciar su actividad gracias a la tarea desarrollada por Matías Barceló, maestro nacional y delegado local de juventud. Además de su labor también resultaron cruciales las aportaciones económicas y materiales —karts y discos de señalización— otorgadas por instituciones, entidades bancarias, marcas comerciales y personas ligadas al mundo empresarial.⁶¹ El trazado del parque estaba compuesto por diferentes vías, entrelazadas las unas con las otras, reguladas por señales y un semáforo central. Además del utillaje referenciado, el parque de Felanitx también contó con farolas para su iluminación y zonas ajardinadas.

Aparte de las prácticas de circulación —realizadas por alumnos de los centros de enseñanza primaria—, el parque también albergó los torneos clasificatorios para representar al municipio en los campeonatos nacionales. Su primera participación tuvo lugar en Barcelona en el año 1970, coincidiendo con la sexta edición de estos campeonatos.⁶² Representaron al parque Miguel Rosselló Manresa, Juan Obrador Obrador, Jaime Suñer Ramón y Miguel Adrover Sastre. Los monitores que les acompañaron fueron Matías Barceló y Cristóbal Rosselló. El equipo quedó en decimoquinto lugar —la mejor clasificación de los equipos de Baleares—.⁶³

⁶⁰ Anónimo, «Información local. El Parque Infantil de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1630 (julio, 1969): 4.

⁶¹ Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1610 (febrero, 1969): 2; Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1615 (marzo, 1969): 2; Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1630 (julio, 1969): 2; Anónimo, «El Parque Infantil de Tráfico. Banca March»; Anónimo, «Un nuevo Kart, donado por el Banco de Crédito Balear, para el Parque Infantil de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1645 (octubre, 1969): 1; Anónimo, «Dos nuevos karts para el Parque Infantil de Tráfico, donados por Banesto y Caja de Pensiones», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1651 (diciembre, 1969): 1; Anónimo, «Ayuntamiento de Felanitx», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1661 (febrero, 1970): 2.

⁶² Anónimo, «Información local. Examen de selección para asistir al VI Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1669 (abril, 1970): 4.

⁶³ Anónimo, «VI Campeonato Nacional de Parques Infantiles de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1673 (mayo, 1970): 1.

Posteriormente, participaron en las convocatorias celebradas en Valencia (1971) y Almería (1972). En el caso del campeonato celebrado en 1971 el equipo ocupó la décima posición, de un total de cuarenta y dos equipos participantes.⁶⁴ A todo esto, cabe añadir que uno de sus integrantes, Juan Ferragut Puig, fue preseleccionado para formar parte del equipo nacional que debía participar en el Campeonato Mundial de Parques Infantiles de Tráfico que se celebraba ese mismo año en Lisboa.⁶⁵

Parque Infantil de Tráfico de Manacor (1974)

El último de los parques creados en Mallorca durante la dictadura franquista fue el de Manacor. Se inauguró el 19 de mayo de 1974 en la plaza Cardenal Pou, situada entre las calles pintor Solana, Hernán Cortés, Pizarro y Pelayo.⁶⁶ Durante el acto, al que asistieron autoridades locales y provinciales, «[...] un grupo de niños de Felanitx, Manacor, La Puebla y Palma hicieron unas exhibiciones con “karts” en el recinto de la pista recién inaugurada».⁶⁷

Su construcción se había proyectado en 1971, siendo Pedro Galmés el alcalde y Juan Ginard el arquitecto responsable —de la dirección de las obras se encargó el arquitecto municipal Carlos Terrassa—. ⁶⁸ La creación del parque se inició en septiembre de 1973 y finalizó el 4 de mayo de 1974. Al igual que el resto de parques existentes en la isla, realizó durante sus años de existencia tareas formativas y de concienciación dirigidas a la formación de los más jóvenes en materia de seguridad vial.

⁶⁴ Anónimo, «Felanitx en X lugar en el Concurso N. de Parques de Tráfico. Un preseleccionado para el equipo Nacional», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1725 (mayo, 1971): 1.

⁶⁵ Anónimo, «Juan Ferragut Puig preseleccionado para los Campeonatos del Mundo de Parques Infantiles de Tráfico», *Felanitx. Semanario de intereses locales* 1726 (mayo, 1971): 1.

⁶⁶ Un primer estudio realizado sobre el parque de Manacor puede consultarse en: Antoni Sureda Vicens, «La placeta dels karts. De l'orgull a l'oblit», *Perlas y Cuevas. Revista de Manacor* 1319 (octubre, 2013): 929-936.

⁶⁷ Anónimo, «Manacor en fiestas. Diversas inauguraciones oficiales fueron presididas por el gobernador civil y jefe provincial del Movimiento», *Baleares*, 21 de mayo de 1974, 11. De la inauguración del parque de tráfico de Manacor también informó la revista local *Perlas y Cuevas*. Para mayor información véase: Anónimo, «Parque Infantil de Tráfico», *Perlas y Cuevas. Revista de Manacor* 330 (mayo, 1974).

⁶⁸ Una entrevista en la que el alcalde de Manacor destaca la importancia que tiene para la ciudad la inauguración del parque de tráfico puede consultarse en: Pepe Pardo, «Extra Manacor. Pedro Galmés Riera. “Todavía nos queda mucho por hacer”», *Diario de Mallorca*, 19 de mayo de 1974.

Respecto al trazado, cabe mencionar que su diseño fue considerado el más vanguardista de los parques que se crearon en Mallorca entre 1962 y 1975.⁶⁹ De forma cuadrada y con un puente que atravesaba la pista, fue una obra muy novedosa a nivel arquitectónico. Además del trazado había bancos, zonas ajardinadas y un pequeño quiosco. Respecto al reglamento que reguló el funcionamiento del parque éste no se aprobó hasta el 4 de julio de 1985.⁷⁰ Redactado por el cabo de la Policía Municipal y monitor del parque, Juan Truyols Pascual, estableció la creación de una Junta Rectora —compuesta por un presidente, un secretario, un director y un monitor— y otorgó al consistorio municipal la responsabilidad en materia de conservación y explotación de las pistas del parque.⁷¹

En el parque de Manacor también se celebraban las pruebas clasificatorias para participar en los campeonatos nacionales. Para agilizar su realización cada colegio escogía a aquellos alumnos que demostraban mejores aptitudes. Primero se realizaban las pruebas teóricas, en las que se contestaba a un cuestionario de unas treinta preguntas relacionadas con el código de circulación. A continuación, se desarrollaban las pruebas de circulación en el parque. Tal como explica Antoni Sureda, actual inspector jefe de la Policía Local de Manacor, el recorrido debía realizarse acorde con la normativa de tráfico, pudiéndose cometer faltas graves y leves, con la consiguiente pérdida de puntos.⁷² También se hacían las pruebas de habilidad con bicicleta. Éstas consistían en: pasar entre hileras de conos (imagen 17), realizar ejercicios de eslalon, subir por una rampa, etc.

⁶⁹ Sureda Vicens, «La placeta dels karts», 930.

⁷⁰ «Ayuntamiento de Manacor. Reglamento Parque Infantil de Tráfico», *Boletín Oficial de Baleares* (BOB) no. 18.586 (23 de julio de 1985): 4-5.

⁷¹ Sureda Vicens, «La placeta dels karts», 935-936.

⁷² Sureda Vicens, «La placeta dels karts», 930.



Imagen 17. Campeonato local, Manacor (1975). Imagen cedida por Antoni Sureda.
Autor: desconocido.

En cuanto a su actividad en los Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico, cabe mencionar que el equipo de Manacor asistió por primera vez en 1975, precisamente el año en que las pruebas se celebraron en Mallorca. Lorenzo Febrer Suñer, Sebastián Galmés Sureda, Antonio Tauler Febrer y José Antonio García Cifo fueron los primeros encargados de representar al parque, quedando el equipo en séptima posición. En 1976 el campeonato se celebró en León y el equipo de Manacor ocupó el octavo lugar.⁷³ En el año 1979 uno de los representantes del parque, Mateo Estrany Pascual, fue seleccionado para formar parte del equipo que representaba a España en el XVII Campeonato Mundial de Parques Infantiles de Tráfico que se celebraba en Madrid. De los catorce países que estuvieron presentes, el equipo español ocupó la primera posición seguido de Francia y Portugal. Mateo Pascual, por su parte,

⁷³ Un interesante reportaje sobre la representación de Manacor en los Campeonatos Nacionales de Parques Infantiles de Tráfico entre 1975 y 1983 puede consultarse en: Anónimo, «Campeonatos infantiles de Tráfico. La representación manacorensa ha sido brillante», *Baleares*, 8 de abril de 1983.

quedó subcampeón mundial a nivel individual. La efeméride no pasó desapercibida en su ciudad natal.⁷⁴

En relación con las competiciones de parques de tráfico en Baleares cabe mencionar, finalmente, la celebración de campeonatos provinciales. Si bien en los años sesenta y setenta todos los parques de Mallorca mantuvieron una representación constante en las competiciones celebradas a nivel nacional —cada parque seleccionaba a sus representantes—, observamos cómo, a partir de la década de los ochenta, el elevado número de éstos obliga a hacer una preselección a nivel provincial. Es por eso que a partir de 1981 encontramos la celebración de este tipo de competiciones que servían para seleccionar a los dos mejores equipos de Baleares. El primer campeonato se realizó en 1981 en Campos (imagen 18). Le siguieron los de Palma (1982) y Manacor (1983).⁷⁵



Imagen 18. I Campeonato Provincial de Parques Infantiles de Tráfico de Baleares, Campos (1981). Imagen cedida por Pedro J. Barceló. Autor: Más fotos Campos.

⁷⁴ Para mayor información, véase: *Perlas y Cuevas. Revista de Manacor* 460 (junio, 1979).

⁷⁵ En el caso del celebrado en Manacor, tomaron parte en la competición los equipos de Mahón, Palma, Manacor, Felanitx, Ciudadela, Campos y sa Pobla. Resultó vencedor el equipo local y Campos quedó en segunda posición. Para mayor información, véase: Anónimo, «El equipo de Manacor, ganó el Campeonato Infantil de Tráfico de Baleares», *El lunes*, 18 de abril de 1983; Anónimo, «Campeonato infantil de tráfico: Manacor, campeón», *Baleares*, 17 de abril de 1983.

RECAPITULACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En un contexto de expansión de los vehículos motorizados en España, acompañado de una creciente siniestralidad, las instituciones competentes en los ámbitos de seguridad y educación se vieron en la necesidad de adoptar medidas de concienciación y fomento de un comportamiento cívico en la vía pública. Estas pautas de conducta iban dirigidas a todos los agentes implicados en el tráfico urbano, desde los conductores de cualquier tipo de vehículo, motorizado o no, hasta peatones y guardias de tráfico. Los parques infantiles de tráfico se erigieron como una de las herramientas didácticas con mayor aceptación y difusión a lo largo del territorio nacional.

En el ámbito de la seguridad se adoptaron medidas exclusivamente dirigidas a la disminución de las elevadas tasas de mortalidad en accidentes de tráfico, destacando campañas concretas de concienciación como el Día Internacional sin Accidentes, la creación del cuerpo de profesores de autoescuela o ciclos de conferencias sobre tráfico impulsados desde las distintas jefaturas provinciales. En cuanto al ámbito educativo, objeto de análisis en el presente estudio, se establecieron las bases para la implementación de la educación vial en la escuela a través de nuevas normativas que conjugaban nociones teóricas con prácticas reales. Los parques de tráfico fueron los espacios donde se desarrollaban actividades prácticas dirigidas a los alumnos, pudiendo asumir los diferentes roles de usuarios de la vía pública —peatones, conductores de vehículos, guardias de circulación, etcétera—. Si bien su implementación no se dio de forma generalizada en todo el territorio nacional, asentó, en cambio, las bases de futuras acciones formativas relacionadas con el ámbito de la seguridad vial. Fue, además, un ejemplo de introducción en la escuela de contenidos curriculares con una mayor carga cívica y no tanto ideológica.

Si bien a lo largo de la geografía española los parques infantiles de tráfico tuvieron una notable aceptación, es destacable el número de parques creados en un territorio de pequeñas dimensiones como es el caso de Mallorca. Distribuidos entre Palma, la capital, y otras localidades de la isla, se crearon un total de cinco parques entre los años 1962 y 1975. La prensa del momento se hizo eco de las actividades que se desarrollaban en estos parques. Las imágenes icónicas de niños conduciendo vehículos, actuando como peatones o guardias de circulación, sirvió para llamar la atención de una sociedad cada vez más sensibilizada con la siniestralidad en la vía pública.

En la mayoría de los casos, la creación de estos parques dependía de iniciativas municipales que contaban con la colaboración de la Jefatura Provincial de Tráfico de Baleares y la JCT. En sus inicios, algunos de los parques fueron gestionados tanto por maestros sensibilizados con esta problemática —Campos, sa Pobla y Felanitx—, como por policías municipales. Respecto a su ubicación, debe destacarse que algunos de ellos se construyeron muy cerca, o bien anexos, a los centros escolares. Este hecho, sin duda, facilitó que las actividades se pudieran desarrollar con un mayor número de alumnos y una mejor seguridad. Cabe remarcar que a partir de mediados de los setenta, al menos en el caso de Mallorca, la figura del maestro responsable del parque desapareció. Fue entonces cuando la policía municipal de cada localidad asumió la tutela y gestión de este tipo de instalaciones.

A modo de conclusión, puede afirmarse que los parques infantiles de tráfico se erigieron como una de las iniciativas con mayor repercusión en materia de educación vial. La introducción de esta nueva disciplina en la escuela, si bien no se dio de forma generalizada a lo largo de todo el territorio nacional, aportó nuevos contenidos curriculares más enfocados a la educación en valores. Ésta y otras aportaciones, desarrolladas durante los últimos años del franquismo, contribuyeron, en mayor o menor medida, a establecer las bases de una escuela mucho más abierta y adaptada a los nuevos tiempos.

Nota sobre los autores

GABRIEL BARCELÓ-BAUZÀ es doctor en Educación por la Universidad de las Islas Baleares (UIB), es profesor ayudante del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas y miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (IRIE/UIB). Su tarea investigadora se ha centrado en la historia de la educación contemporánea, prestando especial atención al estudio de la práctica y cultura escolar de los primeros años de franquismo. También ha trabajado en el uso de la fotografía como fuente para la historia de la educación. Destacan sus artículos en revistas como *História da Educação*, *Encounters in Theory and History of Education*, *Revista de Educación* o *History of Education & Children's Literature*. Además de sus tareas docentes e investigadoras también colabora, en calidad de asistente de edición, en la revista *Foro de Educación*.

LLORENÇ GELABERT-GUAL, maestro, licenciado en Pedagogía del Lenguaje Musical y postgraduado en Dirección Coral por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, es también doctor en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad de las Islas Baleares (2012). Su tesis doctoral analizó la corriente musical y pedagógica que emergió en Mallorca en la década de los setenta del siglo pasado a partir del legado del pedagogo y compositor mallorquín Baltasar Bibiloni. Ha publicado artículos en revistas como *Educació i Historia*, *Música y Educación*, *Foro de Educación*, *Historia de la Educación*, *Dedica*, *Revista de Educação e Humanidades* o *Anuario Musical*, entre otras. En la vertiente musical cuenta con formación en dirección coral y orquestal, piano, saxofón, composición y armonía moderna. Es director musical del Coro de Calvià y fundador y director de Art Vocal Ensemble, agrupación coral e instrumental con la que lleva a cabo una intensa actividad de divulgación y recuperación de nuevos repertorios.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Palma. *Reglamento de Parques Infantiles de Tráfico*. Palma: Ayuntamiento de Palma, 1968.
- Barceló-Bauzá, Gabriel y Llorenç Gelabert-Gual. «Educación vial en Mallorca durante el franquismo. Memoria e imágenes del primer parque infantil (1963)». En *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*, editado por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 62-65. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017.
- Coromina Doisy, Javier. *Cincuentenario de la DGT: 1959-2009*. Madrid: Dirección General de Tráfico. Ministerio del Interior, 2009.
- Gorrias Durán, Antoni, Miquel Ramis Serra y Arnau Tugores Ramis. *150 anys de la Policia Municipal: 1852-2002*. Palma: Ayuntamiento de Palma, 2002.
- Manso Pérez, Violeta. «La educación vial en España. Aspectos históricos-comparados y proyección social». PhD diss., Universidad de Salamanca, 1993.
- Manso Pérez, Violeta y Manuel Castaño Pardo. *Educación para la seguridad vial*. Madrid: Grupo Anaya, 1995.
- Manso Pérez, Violeta. «Educación Vial para la Educación Secundaria Obligatoria». En *Innovar en las aulas. Modelos y experiencias de innovación educativa en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma*, editado por Carmen López Esteban, 139-156. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

- Murga Menoyo, María Ángeles. «La movilidad sostenible: un objetivo de la educación vial en el contexto europeo». En *Educación vial, seguridad vial*, editado por Carmen Jiménez Fernández, 65-91. Barcelona: Editorial Davinci, 2010.
- Ocio Simó, Eugenio. «La Educación vial en España: marco histórico legal». En *Educación vial, seguridad vial*, editado por Carmen Jiménez Fernández, 143-161. Barcelona: Editorial Davinci, 2010.
- Sureda Vicens, Antoni. «La placeta dels karts. De l'orgull a l'oblit». *Perlas y Cuevas. Revista de Manacor* 1319 (2013): 929-936.
- Tomàs Ramis, Pau. «La representació campanera als tres primers campionats d'Espanya de parcs infantils de trànsit (1965-1967)». En *I Jornades Estudis Locals de Campos*, editado por Ajuntament de Campos y Mancomunitat Migjorn Mallorca, 371-388. Campos: Impremta Adrover, 2015.
- Trillo Miravalles, María Paz. «Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones». *Ensaio: Avaliação* 22, no. 82 (2014): 131-148.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. «La educación vial en el marco de una formación por competencias». En *Educación vial, seguridad vial*, editado por Carmen Jiménez Fernández, 162-184. Barcelona: Editorial Davinci, 2010.

I QUADERNI DI EPOCA FASCISTA VEICOLO DI PROPAGANDA IDEOLOGICA E STRUMENTO DIDATTICO: IL FONDO DELLA SCUOLA ELEMENTARE PARINI DI TORINO (1938-1942)

Exercise books in the fascist era as a medium for ideological propaganda and an educational tool: the case of the Parini elementary school in Turin (1938-1942)

Los cuadernos de la época fascista vehículo de propaganda ideológica e instrumento didáctico: el fondo de la escuela elemental Parini de Turín (1938-1942)

Maria Cristina Morandini^a

Data di ricezione: 07/01/2019 • Data di accettazione: 04/02/2019

Riassunto. Nell'ambito della recente ricerca storico-educativa, non solo italiana, ha assunto una primaria importanza il filone dedicato alla «cultura materiale» della scuola, volto a ricostruire la vita reale e quotidiana all'interno delle aule. Tra le nuove tipologie di fonti utilizzate per documentare l'esperienza scolastica nella sua dimensione concreta figurano, accanto ai libri di testo, i quaderni. Presso la biblioteca del museo della scuola di Torino, sono conservati un'«artigianale» bibliotechina di classe e una serie di quaderni di italiano e di calligrafia, scritti dagli alunni delle classi quarta e quinta della locale scuola elementare Parini negli anni immediatamente precedenti la caduta del fascismo. Dall'analisi degli esercizi di «bella scrittura» e dalla lettura dei temi e dei resoconti relativi agli eventi di cronaca, nazionali e internazionali, appare evidente la massiccia propaganda ideologica del regime, finalizzata alla celebrazione, con toni retorici, della figura del Duce e della dittatura fascista con specifico riferimento agli orientamenti in politica interna ed estera e alla promozione di opere socio-assistenziali ed educative. Il materiale didattico esaminato offre inoltre interessanti spunti sull'attività didattica

^a Dpto. Filosofía e Ciencias dell'Educación, Universidad de Torino. V. Gaudenzio Ferrari, 9, 10124, Torino, Italia. maria.morandini@unito.it

svolta in classe: dal programma di studi ai contenuti delle discipline; dalle modalità d'insegnamento e di correzione degli errori ai criteri di valutazione del profitto a breve e medio termine; dalla verifica dei progressi nella carriera scolastica alla percezione soggettiva del livello di conoscenze e dei margini personali di miglioramento.

Parole chiave: Quaderni; Calligrafia; Lingua italiana; Fascismo; Attività didattica.

Abstract. *In recent historical-educational research, both in Italy and internationally, inquiry into the «material culture» of schools is seen as contributing crucially to the reconstruction of authentic everyday life in the classroom. The new sources used to document the specifics of educational experience include text books and exercise books. The library of Turin's school museum conserves a «homemade» class library and a set of Italian language and handwriting exercise books, the work of fourth and fifth grade students at the local Parini elementary school from the years immediately preceding the fall of the fascist regime. An analysis of the pupils' exercises in «good handwriting», essays, and summaries of Italian and international news events, brings to light the regime's large-scale ideological propaganda efforts, which are reflected in the use of rhetorical language celebrating the figure of Il Duce and the fascist dictatorship with specific reference to aspects of its domestic and foreign policy and social-welfare and education programmes. The material examined also offers interesting insights into the educational activities conducted in the classroom: from study plans to curricular contents; from teaching methods and the treatment of errors to short- and medium-term assessment criteria; from the formal testing of students' educational progress to subjective perceptions of their current knowledge and personal potential for improvement.*

Keywords: *Exercise books; Handwriting; Italian language; Fascism; Educational activities.*

Resumen. *En el contexto de la investigación histórica y educativa reciente, no solo en Italia, ha adquirido una importancia primordial la línea dedicada a la «cultura material» de la escuela, destinada a reconstruir la vida real y cotidiana dentro de las aulas. Entre los nuevos tipos de fuentes utilizadas para documentar la experiencia escolar en su dimensión concreta se incluyen, además de libros de texto, los cuadernos. En la biblioteca del museo de la escuela de Turín, una biblioteca artesanal de clase y una serie de cuadernos de caligrafía e italiano, escritos por los alumnos de cuarto y quinto grado de la escuela primaria local Parini en los años inmediatamente anteriores a la caída del fascismo. A partir del análisis de los ejercicios de «hermosa escritura» y de la lectura de los temas e informes relacionados con los eventos noticiables nacionales e internacionales, aparece la*

propaganda ideológica masiva del régimen, dirigida a la celebración, con tonos retóricos, de la figura del Duce y de la dictadura fascista con referencia específica a las orientaciones en política nacional y exterior y a la promoción de obras de bienestar social y educativas. El material educativo examinado también ofrece información interesante sobre la actividad didáctica llevada a cabo en el aula: desde el programa de estudio hasta los contenidos de las disciplinas; desde los métodos de enseñanza y corrección de errores hasta los criterios para evaluar el rendimiento a corto y medio plazo; desde la verificación del progreso en la carrera escolar hasta la percepción subjetiva del nivel de conocimiento y los márgenes personales de mejora.

Palabras claves: Cuadernos; Caligrafía; Lengua italiana; Actividad didáctica; Fascismo.

UNO SGUARDO AL MATERIALE

Nell'ambito della recente ricerca storico-educativa, non solo italiana, ha assunto una primaria importanza il filone dedicato alla «cultura materiale» della scuola, volto a ricostruire la vita reale e quotidiana all'interno delle aule, considerate come luogo di apprendimento e contesto di relazioni: è un'analisi che spazia dai contenuti disciplinari, alle metodologie, alle esperienze vissute dai singoli alunni e dal gruppo classe durante lo svolgimento delle lezioni e le uscite sul territorio.¹ L'esigenza di documentare la realtà scolastica nella sua dimensione concreta ha indotto gli studiosi ad individuare nuove tipologie di fonti da affiancare a quelle tradizionalmente in uso: dai libri di testo ai quaderni; dagli arredi ai sussidi didattici; dai registri alle pagelle; dai diari scolastici alle memorie autobiografiche della classe docente.

I quaderni, nello specifico, sono stati oggetto in Italia di due importanti convegni che, promossi nel primo decennio del Duemila, hanno rappresentato un'occasione per un confronto con le ricerche già avviate

¹ Tra gli studi più significativi si segnalano: Martin Lawn e Ian Grosvenor, *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines* (Oxford: Symposium Books, 2005); Agustín Benito Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela* (Berlango De Duero: CEINCE, 2007); Pierre Moegli, *Les industries éducatives* (Paris: Presses Universitaires de France, 2010); Juri Meda y Ana Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (Macerata: EUM, 2013); Simonetta Polenghi, «School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies», *History of Education & Children's Literature* 1 (2014): 635-648; Juri Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo* (Milano: Angeli, 2016).

nel panorama internazionale: il primo su «I quaderni scolastici: una fonte per la storia dell'educazione», organizzato a Brescia il 27 ottobre 2005 dall'Università Cattolica del Sacro Cuore; il secondo dal titolo «School Exercise Books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries» che, tenutosi a Macerata dal 26 al 29 settembre 2007 grazie ad un'azione sinergica tra la locale sede dell'università e l'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (INDIRE), ha coinvolto 85 relatori provenienti da diverse parti del mondo.²

Dalla lettura dei contributi appare evidente la natura ibrida di una fonte che offre allo storico interessanti spunti per uno studio all'intreccio di una pluralità di ambiti disciplinari: dalla già richiamata storia della «cultura materiale» della scuola alla storia dell'illustrazione applicata agli oggetti didattici; dalla storia sociale della scrittura e dei processi di alfabetizzazione alla storia dei costumi educativi, alla storia dei processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione. Se Juri Meda³ e Anna Ascenzi⁴ hanno posto l'accento sulle complesse vicende relative alla produzione e commercializzazione in Italia dei quaderni di scuola nel rispetto della normativa vigente e in linea con le strategie politico-culturali del consenso adottate dallo Stato liberale e successivamente dalla dittatura fascista, Davide Montino⁵ si è soffermato sulle scritture e sui testi prodotti dall'alunno e veicolati dai quaderni di scuola

² Gli atti del convegno di Brescia sono stati pubblicati nella sezione monografica «I quaderni di scuola tra Otto e Novecento», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 13 (2006): 13-189, mentre quelli di Macerata sono confluiti nei due volumi, curati da Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani, *School exercise books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Macerata: Edizioni Polistampa, 2010). Sul dibattito storiografico avviato in questi anni in Italia attorno ai quaderni di scuola si veda il saggio di Roberto Sani, «Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia», in Meda y Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España*, 83-103.

³ Juri Meda, «Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico: i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista», in *School exercise books*, ed. Juri Meda et al. vol. I, 507-551.

⁴ Anna Ascenzi, «Le cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)», in *School exercise books*, ed. Juri Meda et al. vol. I, 487-505.

⁵ Davide Montino, «Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola», in *School exercise books*, vol. II, 1289-1303. Dello stesso autore si segnalano, inoltre, «Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 13 (2006): 167-189, e *Bambini, penna e calamaio: esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea* (Roma: Aracne, 2007).

nell'intento di cogliere l'articolato ed eterogeneo immaginario infantile di cui sono espressione. Le relazioni di Gianluca Gabrielli, di Francesco Ascoli e di Alberto Barausse, dedicate, rispettivamente, ai quaderni di aritmetica, di calligrafia e di lingua e grammatica italiana mostrano, infine, il possibile utilizzo di questa fonte per uno studio sulle pratiche didattiche in ordine alle diverse discipline.

Alla luce di tali categorie interpretative ho analizzato una serie di quaderni conservati presso il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino.⁶ Nello specifico, ho focalizzato l'attenzione sul quaderno secondo una duplice prospettiva: come veicolo di propaganda ideologica allo scopo di verificare, attraverso l'analisi delle «scritture scolastiche» e dei disegni ad esse correlati, la reale incidenza degli ideali del regime sulle coscienze e sul vissuto personale degli allievi; come strumento di attività didattica, non circoscritta ai contenuti e ai metodi d'insegnamento, ma indagata anche sotto il profilo dei criteri di correzione/valutazione adottati dal maestro e di quello della percezione soggettiva degli allievi in merito al profitto personale ed agli eventuali margini di miglioramento.

Il fondo è costituito da 33 quaderni (9 di calligrafia, 24 di italiano) scritti, negli anni immediatamente precedenti alla caduta del fascismo, da 12 alunni che frequentano la quarta e la quinta classe maschile della scuola elementare «Giuseppe Parini», ubicata in una zona vicino al centro del capoluogo piemontese.⁷ Per l'insegnamento della lingua vengono utilizzate due differenti forme di avviamento al comporre, distinte in altrettanti quaderni: da un lato il «diario», semplice resoconto di episodi giornalieri o di avvenimenti nazionali o internazionali, dall'altro lo

⁶ I quaderni rientrano in un più ampio fondo che, catalogato all'interno della sezione «Materiali scolastici per la didattica», è costituito da circa 1.200 unità, risalenti al periodo compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e la metà del Novecento. Sulla storia e sul ricco ed eterogeneo patrimonio librario della Fondazione si vedano Pompeo Vagliani, Francesca Pizzigoni, «La collezione di quaderni del Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino», in *School exercise books*, vol. I, 115-126 e Fabiano Loparco, «The MUSLI (Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia) of the Foundation Tancredi di Barolo in Turin. An institution at the forefront of the preservation and enhancement of educational and scholastic heritage», *History of Education & Children's Literature* 1 (2013): 795-818.

⁷ L'intitolazione al poeta Giuseppe Parini (1729-1799) risale all'anno 1911. In precedenza la scuola, sorta nel 1882, prendeva il nome dalla borgata Aurora in cui, ancora oggi, è ubicata. A fine Ottocento la sede è protagonista di una serie di iniziative pionieristiche promosse, in materia d'istruzione, dall'amministrazione comunale: dall'istituzione del servizio di mensa scolastica all'apertura di ricreatori festivi in cui gli alunni hanno la possibilità di trascorrere il tempo libero.

svolgimento di temi con un soggetto stabilito a priori dal maestro.⁸ Unico, invece, è il quaderno di bella scrittura in cui figurano esercizi di progressiva difficoltà con il passaggio dalla riproduzione delle lettere dell'alfabeto e dei numeri, alle parole, a brevi dettati. La copertina dei quaderni, originale o foderata, è monocromatica, adorna di un semplice adesivo su cui, accanto al nome, sono riprodotti i colori della bandiera italiana con i simboli patriottici e fascisti (figura 1).⁹



Figura 1. Etichette adesive sulle copertine dei quaderni.

⁸ È una distinzione prevista dalla normativa come si evince dall'elenco del «Materiale occorrente nelle varie classi per uso dello scolaro», pubblicato nei «Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari» del 1° ottobre del 1923 (Regio Decreto, n. 2185). Per il testo integrale del documento si veda Franco V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985* (Brescia: La Scuola, 1987), 361-365.

⁹ Su alcuni è ancora visibile il contrassegno che cartolai e librai sono tenuti ad applicare per legge, a partire dal 1931, sui quaderni in vendita al pubblico: acquistato dalle Confederazioni Provinciali del Commercio, si configura come una sorta di contributo fiscale indiretto a sostegno delle attività dei patronati scolastici rivolte agli alunni delle famiglie povere. Sull'argomento si veda Meda, *Mezzi di comunicazione di massa*, 80-124.

La prima pagina, una sorte di frontespizio in cui compaiono informazioni relative all'identità dell'alunno, alla classe frequentata, all'anno scolastico, alla disciplina e al nome dell'insegnante, è decorata con una greca o arricchita da uno o più disegni a soggetto libero. Ogni esercizio di bella scrittura, cronaca di un avvenimento o tema è seguito da una illustrazione al fondo della pagina o negli appositi fogli bianchi predisposti a lato. La tipologia delle righe differisce in relazione alla disciplina o alla classe: la spaziatura all'interno della quale l'alunno scrive, sempre in carattere corsivo, è più stretta nei quaderni di calligrafia e in quelli di lingua di classe quarta, più ampia nella raccolta dei componimenti illustrati e nei diari dell'ultimo anno del ciclo elementare. È una scelta che si spiega da un lato con le esigenze e le peculiarità della singola materia, dall'altro con la consapevolezza della progressiva acquisizione, da parte dell'allievo, di sicurezza e padronanza stilistica nella scrittura.

All'interno del fondo è stato possibile reperire anche un originale e curioso materiale didattico, rappresentato da una bibliotechina «artigianale» prodotta dagli alunni: si tratta di una trentina di opuscoli, di piccolo formato, funzionali alla celebrazione del regime e all'approfondimento delle tematiche storico-geografiche o scientifiche affrontate durante le lezioni. Sulla copertina, in cartoncino a tinta unita, compaiono il numero della serie, il titolo in stampatello maiuscolo e, talvolta, il nome dell'autore di cui si ripropone il testo. L'interno è costituito da circa una decina di fogli bianchi in cui la parte scritta, costituita da ritagli stampati disposti in colonne, si alterna a immagini in bianco e nero: in alcuni casi sono presenti anche disegni dell'allievo che danno un tocco personale al libretto.¹⁰

IL QUADERNO COME VEICOLO DI PROPAGANDA IDEOLOGICA

Negli esercizi di calligrafia e nei testi di lingua ricorre, in svariate forme e con toni retorici, la celebrazione del regime: dal richiamo agli eventi relativi alle origini e alla storia della dittatura fascista alla costruzione del mito attorno alla figura del Duce; dal plauso per le scelte di

¹⁰ Un'eccezione è rappresentata dagli opuscoli relativi ad argomenti di carattere geografico («Il Po», «Il Piemonte», «La Toscana»). In questi casi si tratta dell'esito di una ricerca, trascritta dallo stesso allievo e corredata da cartine geografiche e immagini a colori o in bianco e nero. Nell'ultima pagina compare la firma del maestro con l'indicazione della data di conclusione del lavoro.

politica interna all'orgoglio per la costituzione dell'impero, emblema di una nazione forte e faro di civiltà nel mondo; dall'esaltazione del mito della romanità all'elogio delle opere socio-assistenziali ed educative. Nei quaderni di «bella scrittura» gli alunni sono invitati a ricordare l'anniversario della fondazione dei fasci di combattimento (23 marzo 1919) e la salita al potere di Mussolini con la marcia su Roma (28 ottobre 1922) oltre a riprodurre motti («Credere, obbedire, combattere, vincere») e frasi, pronunciate dal capo di governo, in cui si inneggia all'importanza del lavoro quotidiano, «oscuro», umile e silenzioso come alla più alta e lodevole forma di servizio alla patria. Il capo delle Camicie Nere rappresenta a tale riguardo un fulgido esempio: «Mi vanto —si legge in una sua frase dettata dal maestro— di essere figlio di lavoratori. Mi vanto di aver lavorato con le mie braccia. Ho conosciuto le umili fatiche della gente che lavora». ¹¹

Nella sintesi dei discorsi di Mussolini, riproposti nella lettura della stretta attualità, viene tratteggiata l'immagine di un uomo di Stato espressione della gente comune e, al tempo stesso, dalla personalità eccezionale: se da un lato si usa l'appellativo «il nostro amato Duce», che rivela un intenso coinvolgimento emotivo e una chiara percezione della sua vicinanza al popolo, dall'altro se ne enfatizza il carattere straordinario, evidente nella scelta di usare l'iniziale maiuscola negli aggettivi possessivi e nei pronomi («Lui», «Egli») che a lui si riferiscono. Si tratta di una figura carismatica, capace di parlare al cuore e alle coscienze e di infondere negli animi la certezza dell'imminente esito positivo della guerra: «Dopo la Sua parola —scrive l'alunno Chiavassa— nessuno più in Italia e nel mondo intero ha il minimo dubbio e tutti attendono ormai il momento vicino di salutare vittoriosi e carichi di gloria i nostri prodi combattenti». ¹²

¹¹ Sergio Bergamasco, Quaderno di calligrafia, Classe V, anno 1941-1942. Il lavoro è il soggetto dei temi assegnati, nel marzo 1941, in classe quinta: l'alunno è invitato a descrivere le diverse tipologie dell'attività intellettuale e manuale in relazione ai contesti in cui essa abitualmente si svolge. Non manca il riferimento a quella scolastica che coinvolge insegnanti ed allievi: i primi veicolano le conoscenze ed educano alla disciplina; i secondi devono «stare attenti alle spiegazioni dei loro maestri ed eseguire con cura i loro compiti» (Riccardo Bruera, *Lavoro intellettuale, lavoro meccanico, lavoro manuale, lavoro scolastico*, Temi, Classe V, 1941-1942).

¹² Gabriele Chiavassa, *Discorso del Duce*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941.

È il compimento della promessa del regime di restituire alla patria le gloriose vestigie del passato. Il recupero della memoria dell'antica Roma, *caput mundi*, passa attraverso la celebrazione dei soldati, di ogni ordine e grado, di cui non si conosce l'identità: il maestro dedica una lezione al poema di Virgilio, che narra le avventure di Enea, capostipite dei fondatori della città eterna,¹³ ma non disdegna di commemorare, nel dettato di «bella scrittura», il semplice legionario («Qui giace un soldato romano fermati viandante e inchinati riverente: dove giace un soldato romano è Roma»). Le origini della capitale italiana con specifico riferimento alla data di fondazione (il XXV aprile) e le note vicende di alcuni consoli della repubblica romana (Attilio Regolo, Scipione l'Africano) sono ricostruite negli opuscoli della già ricordata «Bibliotechina» di classe. Costante è anche la presenza dei simboli identificativi di quest'epoca storica: è sufficiente esaminare i disegni colorati con cui gli alunni abbelliscono le prime pagine dei quaderni per scorgere l'immane raffigurazione del fascio littorio (figura 2).



Figura 2. Frontespizi di quaderni decorati dagli alunni.

¹³ All'eroe troiano è dedicato anche l'opuscolo numero 5 della «Bibliotechina» di classe dal titolo *La leggenda del mare italiano*.

Una particolare attenzione è rivolta anche alle vicende belliche del 1915-1918 che, per l'Italia, coincidono con l'atto conclusivo del processo di unificazione della penisola.¹⁴ Emblematica al riguardo è la scelta di dedicare uno degli opuscoli della «Bibliotechina» all'eroico affondamento della corazzata navale austro-ungarica «Wien», avvenuto il 10 dicembre 1917 nelle acque di Trieste. Il protagonista dell'impresa è l'ammiraglio Luigi Rizzo (1887-1951), figura che incarna quella «ideale» continuità, più volte sottolineata dal regime, tra l'epopea della «Grande guerra» e la dittatura fascista: egli, infatti, prende parte nel 1935 alla campagna d'Etiopia, che pone le basi per la costituzione dell'impero, e, cinque anni dopo, alle prime fasi del secondo conflitto mondiale.¹⁵

Nei temi, in modo particolare, è posto l'accento sui brillanti risultati del regime nell'azione di contrasto alle sanzioni economiche e nella positiva risoluzione del contenzioso, in atto dal 1870, tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica. L'obiettivo della «vile Inghilterra di affamarci e di umiliarci», si legge nei quaderni, è reso vano dalla politica autarchica del Duce, basata sulla volontà di soddisfare il fabbisogno economico della nazione, facendo leva, unicamente, sulla produzione interna grazie ad un'opera di bonifica delle zone paludose e allo sfruttamento intensivo della terra.¹⁶ La «battaglia del grano» è più volte menzionata nei componimenti dedicati alla coltivazione dei campi, all'utilità delle piante e al processo di lavorazione del pane. Così si esprime un alunno:

Come nella guerra reale contro il nemico vengono premiati i soldati più coraggiosi e che meglio si distinguono, così —si legge nel testo— nella «Battaglia del Grano» vengono premiati dal Duce in persona, con diplomi, medaglie e grossi premi in denaro, i contadini che con maggior lavoro, maggiori cure e miglior intelligenza hanno migliorato ed aumentato la produzione del grano.¹⁷

¹⁴ Al termine della «Grande guerra» vengono infatti annessi al Regno d'Italia il Trentino Alto Adige oltre alle province di Trieste e Gorizia e alla penisola istriana. Quest'ultima dopo il secondo conflitto mondiale fu assegnata alla Jugoslavia.

¹⁵ L'ammiraglio siciliano si distingue, nelle missioni di guerra, per audacia, visione strategica e doti di comando, premiate con il conferimento di due medaglie d'oro e di quattro d'argento al valore militare. Per ulteriori approfondimenti si veda Fabio Andriola, *Luigi Rizzo* (Roma: Ufficio storico della marina militare, 2000).

¹⁶ La logica autarchica è evidente, a livello culturale, nella volontà di tradurre il vocabolo straniero di uso corrente con quello equivalente in lingua italiana. Non a caso in uno dei titoli dei temi assegnati in classe quarta, nel gennaio del 1940, compare l'espressione «diporti» in sostituzione del termine «sport».

¹⁷ Gabriele Chiavassa, *I lavori del contadino*, Temi, Classe IV, anno 1940-1941.

Non manca la celebrazione dell'anniversario della firma dei Patti Lateranensi (11 febbraio 1929), atto destinato a «restituire pienamente l'Italia a Dio e Dio all'Italia».¹⁸ Si sottolinea con enfasi il merito del fascismo nel ricomporre la «dolorosa» e innaturale frattura tra il Papato e le istituzioni politiche di un paese profondamente cattolico, per storia e tradizione: da quella data i due stati sovrani, l'Italia e il Vaticano, riconosciutisi reciprocamente, vivono «in regolare accordo» e in spirito di amicizia. Come ricorda l'alunno Rosina, ricompaiono i simboli religiosi nei luoghi pubblici («Si fece mettere in ogni parte il crocifisso»), indice di un atteggiamento di venerazione e di rispetto che si esprime anche nella condanna del linguaggio blasfemo («Quello che bestemmia viene punito»).

Alla luce dell'avvenuta conciliazione non sorprende l'ampio spazio attribuito alla dimensione religiosa nella scelta degli argomenti dei temi: basti pensare che nell'anno scolastico 1940-41 tutti i componimenti mensili di dicembre, assegnati in classe quarta, hanno come soggetto il Natale e quelli di aprile la Pasqua.¹⁹ Alle principali feste del calendario liturgico si affiancano le biografie dei santi e la memoria dei luoghi di culto con un particolare riferimento alla realtà locale: dal ricordo di San Giovanni Bosco,²⁰ alla ricostruzione della storia della Sacra Sindone, conservata nel Duomo di Torino, alla descrizione della «grandiosa e monumentale» basilica di Superga, sacrario, nei sotterranei, di Casa Savoia.

Dell'introduzione delle leggi razziali italiane, nel 1938, non vi è traccia nei quaderni.²¹ Diverso è il discorso per quanto concerne la «Bibliotechina» di classe: tra gli opuscoli ne figura infatti uno dal significativo titolo

¹⁸ Marco Velatta, *La Conciliazione*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941.

¹⁹ I titoli dettati dal maestro nel mese di dicembre sono i seguenti: 1° La nascita di Gesù; 2° Il Natale si avvicina: fervono i preparativi in casa e fuori; 3° Come io mi preparo a festeggiare il Santo Natale; 4° Le cerimonie della Chiesa: i doni di Natale. Quattro sono anche i temi relativi alla Pasqua: 1° Gesù entra in Gerusalemme; 2° L'ultima cena; 3° Passione e morte di Gesù; 4° La Resurrezione.

²⁰ La sua figura è oggetto di strumentalizzazione politica da parte del regime in un periodo in cui i rapporti tra il fascismo e la chiesa sono particolarmente tesi: nella commemorazione, tenuta a Roma nel 1934, il ministro dell'Educazione Nazionale definisce don Bosco, canonizzato quello stesso anno, come «il più italiano dei Santi» e un esempio di «perfezione italiana» che, diffuso nel mondo, incarna il mito della romanità. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Maria Cristina Morandini, «La figura di don Bosco nella politica scolastica del regime fascista: uno sguardo ai manuali di pedagogia», in *Percezione della figura di don Bosco all'esterno dell'Opera Salesiana* (eds.), Grazia Loparco e Stanislaw Zimniak (Roma: Las, 2016), 125-126.

²¹ Le leggi razziali, promulgate in Italia tra il 5 settembre e il 17 novembre del 1938, decretano l'esclusione degli ebrei dalla vita sociale, dal mondo lavorativo, dall'insegnamento e dalle scuole

L'impresa di Ario. Il testo, ricco di immagini in bianco e nero, si differenzia dagli altri anche per una maggiore lunghezza: è costituito da ben 28 pagine a fronte di una media che si attesta sulla decina. In esso si racconta la storia di un popolo di nomadi che, sotto la guida di un saggio anziano di nome Ario, decide di abbandonare la propria terra, funestata dalla carestia, per raggiungere, attraverso un viaggio faticoso e ricco di incognite, le alte e nevose montagne, visibili in lontananza. Nel corso della narrazione si colgono riferimenti alla teoria della razza ariana, identificabile con precise caratteristiche fisiche e temperamentali, ritenuta superiore alle altre e, in quanto tale, destinata, quasi per volontà divina, «al dominio del mondo». Fin dalle prime righe, infatti, si parla di gente «gagliarda e vigorosa» con «chiome bionde e brune» che fluiscono «su larghe spalle, incorniciando visi bianchi dai nobili lineamenti, dagli occhi belli ed intelligenti, dal mento forte e volitivo»; gente «superbamente virile», composta da «uomini atletici, insuperabilmente veloci e resistenti» (figura 3).

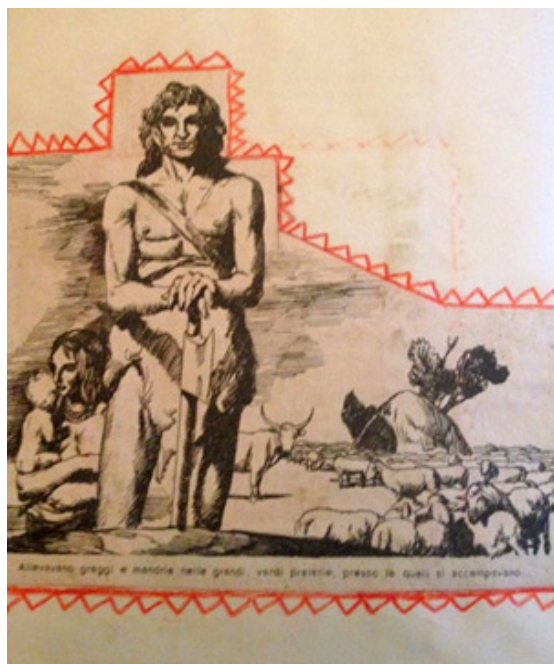


Figura 3. Raffigurazione della prestantza fisica e virile del popolo ariano.

pubbliche. Sulla campagna antisemita promossa dal regime si veda Michele Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione* (Torino: Einaudi, 2007).

Sono qualità che appaiono ancora più evidenti nel confronto impari con i Mongoli, definiti, con, un'accezione negativa, «gialli», «selvaggi» e non all'altezza dei «bianchi», per agilità, forza ed intelligenza: non a caso vengono ripetutamente sconfitti dai nemici e costretti a scendere a patti con loro. Non meno significativo appare, in conclusione, l'invito rivolto da Ario, in punto di morte, ai compagni di avventura, una sorta di testamento spirituale in cui esplicita è l'esortazione ad evitare ogni forma di contaminazione tra le razze: «Mantenete puro il vostro sangue ed il mondo sarà per voi».

Ricorrente, invece, è il tema della guerra come eco delle battaglie e come realtà destinata ad incidere nella vita quotidiana.²² Non manca il puntuale ed enfatico resoconto degli avanzamenti delle truppe italiane, impegnate, su più fronti, in azioni terrestri, navali ed aeree: dalla Grecia al Dodecaneso; dalla Libia all'Etiopia; dal Mediterraneo alla Russia. Le sconfitte maturano sempre al termine di un'eroica e strenua resistenza da parte di armate in netta inferiorità numerica e meno equipaggiate di quelle nemiche. Traspare con chiarezza, dagli elaborati, la convinzione della necessità del conflitto, combattuto a nome e in difesa non solo degli interessi nazionali: l'evento bellico è, infatti, descritto da Chiavassa come unica possibilità di liberazione, anche per «i popoli minori imploranti ed oppressi», dalla forma di schiavitù «secolare e odiosa», esercitata dall'Inghilterra «mediante la spadroneggianza dei mari e col possesso di tutti i passaggi obbligati e della maggior parte delle colonie nel mondo».²³ In questa prospettiva acquistano un preciso significato i sacrifici della gente comune, chiamata a condividere, con i soldati, il peso e le sorti del conflitto: dal razionamento dei generi alimentari al riciclo degli abiti; dall'economia di luce e di energia elettrica all'uso limitato dei combustili.

²² L'Italia entra in guerra il 10 giugno del 1940 a fianco di Germania e Giappone. L'8 settembre del 1943, il governo del generale Badoglio formatosi dopo la destituzione di Mussolini, avvenuta nel luglio di quello stesso anno, firma l'armistizio con gli Alleati. La liberazione dalle forze nazifasciste, il 25 aprile 1945, è possibile grazie all'intervento delle truppe americane che, sbarcate in Sicilia, risalgono la penisola e alla resistenza partigiana nelle regioni settentrionali.

²³ Gabriele Chiavassa, *Il discorso del Duce*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941. Un concetto analogo è espresso, dallo stesso alunno, in un saggio di classe quinta: «La Vittoria sarà premio e gioia per noi tutti, tranquillità e benessere per tutti i popoli che, per questa guerra, saranno redenti» (*Primo gennaio 1942*, Diario, Classe V, anno 1941-1942).

Sono privazioni destinate a modificare le abitudini degli italiani sui luoghi di lavoro (introduzione dell'orario unico negli uffici), in aula (riduzione di un mese del calendario scolastico) e in chiesa (anticipazione al pomeriggio della messa di Mezzanotte della vigilia di Natale). In alcuni casi si tratta di scelte volontarie del singolo che attinge ai risparmi personali («La sottoscrizione spontanea della Nazione ai buoni del tesoro è veramente grande, sorpassa i 18 miliardi») o dona oggetti dal profondo valore affettivo («Le donne italiane, prima fra tutte la Regina Elena, offrono la fede d'oro alla Patria»). Sono sollecitati a dare il proprio contributo anche gli allievi che, grazie a piccole rinunce, si procurano il denaro per l'invio al fronte, durante le festività, di pacchi con vestiti, dolci e sigarette: è un semplice gesto che si affianca al ricordo quotidiano nelle preghiere serali. La popolazione convive con il sentimento della paura, originato dal pericolo di bombardamenti. Carlo Righetti, nel Diario di classe quarta, parla del suono delle sirene d'allarme per le incursioni dell'aviazione inglese sulla città di Torino e della conseguente necessità di trovare riparo nei rifugi antiaerei o in luoghi di fortuna.²⁴

Numerosi sono anche i riferimenti alle opere, promosse dal regime, nei diversi ambiti della società civile, a sostegno non solo delle classi povere: dalle iniziative assistenziali in favore dei lavoratori (ambulatori, le casse mutue) e delle mamme e dei neonati (Opera Nazionale Maternità ed Infanzia, asili) all'istituzione della Milizia Volontaria della Sicurezza Nazionale (MVSN) che, comunemente nota con il generico appellativo di Camicie Nere, è deputata al mantenimento dell'ordine pubblico e alla difesa della patria in epoca di pace e di guerra;²⁵ dai circoli ricreativi come il dopolavoro con la proposta del gioco delle bocce e l'offerta di

²⁴ Numerosi sono i bombardamenti del capoluogo piemontese tra il giugno del 1940 e il novembre 1943. Durante quello del 13 luglio 1943 è colpita anche la scuola Parini: 6 sono le aule distrutte, 23 quelle danneggiate. Le lezioni riprendono, nelle settimane successive, in uno stabile privato, preso in affitto, in via La Salle.

²⁵ Istituita il 23 gennaio 1923, sulla base del reclutamento volontario, comprende: la milizia ordinaria che organizzata in legioni, coorti e centurie, secondo lo schema dell'esercito dell'antica Roma, ha carattere territoriale; le milizie speciali suddivise in ferroviaria, forestale, portuale, postelegrafonica e stradale. Numerosi contingenti partecipano alla campagna italo-abissina e alla seconda guerra mondiale, segnalandosi per atti di eroismo, destinati a rimanere impressi nella memoria degli alunni: è il caso, ad esempio, di Bruera che riporta il numero esatto degli uomini della milizia decorati con medaglie (815) o con croci di guerra (1692) e caduti (3248) o feriti (6515) sui campi di battaglia.

spettacoli cinematografici alle associazioni giovanili come l'Opera Nazionale Balilla (ONB) e la Gioventù Italiana del Littorio (GIL) che, oltre a gestire il tempo libero dei soggetti di età compresa tra i 6 e i 21 anni (emblematica è la festa della Befana fascista), organizzano campeggi e soggiorni in colonie montane e marine in cui «i fanciulli d'Italia possono crescere forti, sani e robusti».²⁶ Il termine dialettale genovese «Balilla», che richiama alla memoria il ruolo svolto dal giovane Battista Perasso nella liberazione del capoluogo ligure dalla dominazione asburgica nel 1746, è scelto dal Duce come «soprannome» per le nuove generazioni, chiamate, sul suo esempio, a dare prova dell'orgoglio e del coraggio necessari per essere degni di una grande patria. Il processo di immedesimazione nel coetaneo eroe settecentesco è evidente nelle pagine in cui gli alunni sono invitati dal maestro a fornire una descrizione fisica e morale di sé stessi. È ancora una volta Gabriele Chiavassa a sintetizzare, in maniera efficace, il pensiero anche dei meno brillanti compagni di classe:

Sono italiano —egli scrive— e ne sono superbo; sono Balilla anziano e anche di questo me ne vanto; a suo tempo spero di essere un buon soldato [...]. Sono italiano e fascista e benché piccolo sento e cerco di capire la grande guerra che noi combattiamo, seguo con orgoglio le prodezze e gli eroismi dei nostri aviatori, marinai e soldati.²⁷

Il testo relativo al profilo personale è affiancato da disegni altrettanto rivelatori di una radicata adesione ai modelli educativi veicolati dal fascismo: non mancano, infatti, allievi che si rappresentano con la divisa da balilla (figura 4). In alcuni casi il processo di identificazione è tale da indurre il maestro a scrivere al termine dell'elaborato: «È consigliabile

²⁶ Riccardo Bruera, *Le opere del regime fascista*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941. L'opera Nazionale Balilla, fondata nel 1926, è un'organizzazione del regime volta a favorire il controllo del fascismo sulla formazione extrascolastica delle nuove generazioni. Inquadra tutta la gioventù italiana tra sei e diciotto anni, suddividendola per fasce d'età in ordine al sesso di appartenenza: le sezioni dei Figli della Lupa, dei Balilla e degli Avanguardisti per i maschi; quelle delle Figlie della Lupa, delle Piccole e delle Giovane Italiane riservate alle femmine. Nel 1937 l'O.N.B. viene trasformata nella Gioventù italiana del Littorio in cui confluisce anche la Federazione dei fasci giovanili di combattimento che raggruppa i soggetti dai diciotto ai ventuno anni.

²⁷ Gabriele Chiavassa, *Il mio ritratto fisico e morale*, Temi, Classe IV, anno 1940-41. Simili sono le parole utilizzate da Angelo Dotto nella presentazione di sé stesso: «Sono un vero Balilla [...]. Sono fiero della divisa che indosso, e quando sarò grande diventerò un prode soldato come vuole il nostro amato Duce».

non citare il nome del Duce e la guerra che si combatte nei temi troppo distanti da questi argomenti». Riccardo Bruera, a cui è rivolta la critica, inserisce, infatti, l'esortazione di Mussolini ad essere operosi nel testo dal titolo «Anche gli animali lavorano: tra gli altri osserviamo quelli domestici, le formiche e le api».



Figura 4. Esempi di identificazione nel modello del giovane Balilla.

I temi, seppur attinenti ad un argomento definito a priori dal maestro, consentono all'alunno di esprimere con maggiore libertà, rispetto al resoconto dei fatti di cronaca, idee ed emozioni. Costituiscono, quindi, un interessante e significativo elemento per cogliere la reale capacità di incidenza della propaganda ideologica del regime sugli animi e sulle coscienze delle giovani generazioni. Se è vero che la lettura di testi accomunati dallo stesso soggetto rivela un diverso livello di approfondimento e una maggiore o minore ricchezza di dettagli, è altrettanto vero che denota un'interiorizzazione degli ideali del fascismo e una granitica

certezza nella realizzazione delle sue promesse. È sufficiente mettere a confronto il componimento di due alunni di quinta sulle difficoltà incontrate dalla popolazione nella stagione invernale in epoca di guerra: Gabriele Chiavassa colloca la strenua lotta agli sprechi nel più ampio quadro del conflitto bellico, descritto con un preciso e puntuale riferimento alla composizione degli opposti schieramenti, mentre Antonio Faccenda si focalizza esclusivamente sulla determinazione e forza morale degli italiani, di cui sottolinea lo spirito di sacrificio «veramente ammirevole», la «volontà tenace ed incrollabile» e la «semplicità sorprendente» nel sopportare disagi e privazioni; in entrambi, tuttavia, è presente, accanto alla convinzione di contribuire in forma «ideale» al combattimento con le economie nella vita quotidiana, la fiducia nella «immancabile vittoria», meritato tributo «ai popoli forti e sicuri del loro giusto diritto» e impegnati «a portare la luce della civiltà con quella della religione». Altrettanto significativa è la comparazione tra il tema di Sergio Bergamasco e quello del compagno di classe Guido Pugno relativi all'anniversario della marcia su Roma. Nei due scritti, oltre alla consueta celebrazione con tono retorico di elementi stereotipati (il ricordo della sfilata dei «bravi» squadristi nelle vie della capitale, l'idea della rivoluzione/insurrezione fascista, destinata a liberare la nazione dal pericolo del comunismo e ad avviarla verso «alti destini»), è evidente un diverso modo di vivere la ricorrenza: uno è attento alle manifestazioni esteriori dell'evento («L'Italia è tutta imbandierata; dalle Alpi alla Sicilia è uno sventolio di bianco, rosso e verde. La nostra bella penisola appare come uno smagliante stivale tricolore»); l'altro è coinvolto in modo personale e non nasconde la sua partecipazione emotiva («Gli inni mi hanno fatto palpitare di gioia il mio cuore di Balilla, riempiendomi gli occhi di lacrime»).

Lo stesso tema della guerra è destinato a influenzare l'immaginario infantile: non a caso alcuni alunni indicano tra i giochi preferiti quello del soldato o la fabbricazione di aeroplani di carta con cui simulare scene di bombardamenti. Perfino coloro che dichiarano di prediligere attività ludiche senza alcuna attinenza con la realtà bellica non mancano di sottolineare l'utilità dei passatempi prescelti ai fini di un arruolamento, in prospettiva futura, nell'esercito: Chiavassa scrive, infatti, che la pratica del calcio, il gioco delle bocce e la passione per la bicicletta mettono in moto e, quindi, potenziano «un po' tutti i muscoli del corpo», contribuendo a

formare una generazione di «giovannotti e uomini in buona salute, in pienezza di forze, atti al lavoro e fisicamente pronti ad essere buoni soldati per la difesa e la grandezza nostra Italia».²⁸

IL QUADERNO COME STRUMENTO DIDATTICO

La lettura dei quaderni offre interessanti informazioni che spaziano dal programma di studi ai contenuti delle discipline; dagli arredi dell'aula ai sussidi e ai materiali didattici; dalle modalità d'insegnamento e di correzione degli errori ai criteri di valutazione del profitto a breve e medio termine; dalla verifica dei progressi nella carriera scolastica alla percezione soggettiva del livello di conoscenze e dei margini personali di miglioramento. Emerge anche un'idea di classe come comunità, basata sulla relazione alunni-insegnante, ma inserita nella più ampia rete delle scuole elementari del territorio come attestano le visite periodiche delle autorità scolastiche locali.

Nella lingua italiana è richiesto agli allievi di produrre, in media, un paio di testi scritti a settimana: uno sul diario; l'altro sul quaderno dei componimenti illustrati. Se il primo trae prevalentemente spunto, come ricordato, dalla cronaca, il secondo appartiene a una serie tematica che il maestro detta all'inizio di ogni mese con riferimento all'esperienza quotidiana dell'alunno («Il mio ritratto fisico e morale»; «I miei giochi preferiti»; «Il mio banco») o ad argomenti di carattere storico («Come ti immagini la vita in un borgo medioevale») etico («Illustrate l'ammonimento "Siate buoni o figli"»; «Ovunque si lavora: in casa, a scuola, per le vie, nelle officine e nei campi») e scientifico (Le piante, le stagioni, la natura, gli animali), veicolati anche attraverso il ricorso ad esperimenti (Teoria dei vasi comunicanti e Legge di Archimede). Non manca la descrizione dei lavori manuali svolti in laboratorio (cartonaggio, falegnameria, verniciatura) né il resoconto delle uscite sul territorio, occasione per celebrare, in maniera diretta o indiretta, le scelte, non solo economiche, del regime: dalla sfilata, in divisa, alla lapide del municipio, che ricorda l'introduzione delle sanzioni contro l'Italia, alla visita al cimitero per rendere omaggio ai «ceppi dei martiri fascisti con corone di alloro», alla gita alla «Conigliera Nazionale» nei dintorni della città nell'intento

²⁸ Gabriele Chiavassa, *I miei giochi preferiti: i miei compagni di gioco*, Temi, Classe IV, anno 1940-1941.

di mostrare come, in linea con la politica autarchica promossa dal Duce, si possano produrre ottime pellicce anche con animali domestici.

Sono presenti anche alcuni accenni relativi alla luminosità, alle dimensioni e alle pareti dell'aula su cui fanno bella mostra il ritratto del Duce e quello del Re, le cartine geografiche e il crocifisso, reintrodotta nel 1923, anno in cui la riforma del ministro Giovanni Gentile aveva reso nuovamente obbligatorio l'insegnamento della religione nelle scuole elementari.²⁹

Dalla lettura del tema «Io a scuola», assegnato in classe quarta, è possibile inoltre desumere notizie anche sulle altre discipline che completano il programma di studi del biennio elementare superiore: dall'aritmetica alla geometria; dalla grammatica alla storia; dalla geografia alle scienze naturali; dalla ginnastica, al canto, alla religione. Sono distribuite nei diversi giorni della settimana secondo un ordine fisso: il dettato il lunedì e il tema al sabato; l'educazione fisica il martedì e il giovedì; il disegno il giovedì e il sabato; l'aritmetica e l'attività laboratoriale il mercoledì. Rari e abbastanza generici sono i riferimenti ai compiti, definiti come «i doveri dello scolaro»: si tratta di un impegno quotidiano che prevede, «sotto la sorveglianza della mamma», lo svolgimento di esercizi, problemi o composizioni di lingua al pomeriggio e una breve ripetizione delle lezioni alla sera. Durante i periodi di vacanza l'impegno dello studio è meno gravoso e concentrato in alcuni giorni per lasciare spazio al riposo, alla santificazione delle feste, agli affetti e ai momenti di condivisione e di convivialità all'interno della sfera familiare: nel caso dello studente prossimo all'esame è il tempo ideale per un ripasso del programma dell'intero anno scolastico.

Meno agevole è individuare la frequenza con cui avvengono le esercitazioni di calligrafia: nei quaderni, infatti, non sempre compare la data in cui l'alunno ha svolto il compito assegnatogli dall'insegnante. Sulla base dei pochi fogli utilizzati, è ragionevole presumere che a questa disciplina

²⁹ Il 1° ottobre 1923, Giovanni Gentile, ministro della Pubblica Istruzione, reinserisce la religione cattolica tra le materie previste nel ciclo elementare. Il provvedimento segna un'inversione di tendenza rispetto alle scelte operate dai governi dell'Italia liberale a partire dagli anni Settanta dell'Ottocento. Con i Patti lateranensi, firmati l'11 febbraio del 1929, l'obbligatorietà di tale disciplina viene estesa alle scuole secondarie. Per ulteriori approfondimenti Carla Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)* (Brescia: La Scuola, 1997), 175-207 e 275-299.

vengano dedicate due o tre lezioni mensili: se in classe quarta figura una parte relativa all'acquisizione degli elementi base della «bella scrittura», in quinta si predilige la forma del dettato. Va d'altra parte tenuto presente che, in quegli anni, il calendario scolastico è spesso soggetto a interruzioni a causa delle già richiamate vicende belliche.

Attraverso la lettura dei quaderni è possibile ripercorrere alcuni momenti della vita scolastica: dall'inaugurazione delle lezioni con la celebrazione della funzione religiosa, alla consegna delle pagelle al termine di ogni trimestre, alla distribuzione dei premi in un'aula addobbata a festa alla presenza del clero e del provveditore agli studi. I testi degli alunni documentano, inoltre, le visite periodiche delle autorità scolastiche all'interno delle classi: se l'ispettore si limita a rivolgere parole di encomio, di incoraggiamento e di esortazione «a lavorare sempre di buona voglia per arricchire la nazione»,³⁰ il direttore interroga sulle diverse materie, fa svolgere esercizi di analisi logica e grammaticale, semplici problemi ed equivalenze, esamina i quaderni e, se necessario, fornisce spiegazioni. È il caso, ad esempio, della descrizione del monumento cittadino a Vittorio Emanuele II con le considerazioni relative alle quattro aquile che, poste alla base, rappresentano le date delle guerre di indipendenza e della presa di Roma (1848, 1859, 1866, 1870).

Non mancano interessanti spunti relativi all'aspetto metodologico. Costante è l'uso della radio come strumento in grado di offrire informazioni sull'attualità (bollettini di guerra, discorsi del Duce) e di promuovere nella scolaresca la conoscenza della vita e delle opere di connazionali illustri che hanno contribuito a rendere degni di onore e di lode il nome e il genio italico: da San Benedetto, padre della civiltà occidentale, ad Antonio Pigafetta, primo navigatore a compiere insieme a Magellano il giro di circumnavigazione attorno al globo, a Giuseppe Verdi, compositore, nell'età del Risorgimento, di musiche «che erano squilli di tromba contro gli oppressori». ³¹ La radio è protagonista anche di uno degli opuscoli della bibliotechina di classe dal titolo *Notizie da casa*: dall'ascolto dell'apparecchio il marinaio Cimorelli, imbarcato su una nave da

³⁰ Riccardo Bruera, *La visita dell'Ispezzore*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941.

³¹ Gabriele Chiavassa, *Giuseppe Verdi*, Diario, classe IV, anno 1940-1941. Così l'alunno prosegue nel resoconto della trasmissione radiofonica dedicata al musicista emiliano: «A Milano, il suo nome stesso era diventato una bandiera: Viva V.E.R.D.I. Vuol significare: Viva=Evviva; V=Vittorio; E=Emanuele; R=Re; D=Di; I=Italia».

guerra, apprende della nascita del primogenito Vittorio. Ciò non sorprende se si considera il notevole investimento del regime su questo mezzo di comunicazione di cui appare evidente, fin dall'inizio, l'utilità a fini non solo propagandistici, ma anche didattici.³²

Altrettanto significativi sono gli elementi che consentono di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli esercizi e dei testi scritti dagli allievi. Con l'ausilio di una matita o di un pastello colorato (rosso o azzurro) il maestro evidenzia gli errori ortografici, di sintassi e punteggiatura, sottolinea l'uso di verbi o termini inappropriati e aggiunge, se necessario, preposizioni o complementi alla frase. In alcuni casi provvede direttamente alla correzione, in altri si limita a segnalare gli sbagli e le inesattezze nella forma espositiva: sulla quantità qualche errore sfugge alla sua attenzione. La valutazione è espressa con il ricorso ad una scala che, articolata in una serie di gradi intermedi, spazia da scarso a lodevole: talvolta il giudizio, affiancato dal segno più o meno, contiene l'esortazione a migliorare la calligrafia, ad approfondire il contenuto, a suddividere i periodi lunghi, ad essere più accurati nei disegni, ad evitare le ripetizioni. Guido Pugno è poco ordinato, mentre Angelo Dotto non sempre si attiene, nello svolgimento del tema, a quanto richiesto dal titolo.³³ L'alunno Chiavassa viene ripetutamente invitato a scrivere meglio ed è oggetto di rimprovero da parte dell'insegnante per l'abitudine ad incollare sul quaderno, negli elaborati di argomento religioso, illustrazioni a colori ritagliate da libri e riviste. Non mancano esempi in cui evidente è il tentativo di riprodurre, in maniera pedissequa, brani o periodi desunti da opere che inneggiano al fascismo. Emblematico è il commento «Dove l'hai copiato?» riferito alla cronaca dell'allievo Velatta sulla celebrazione dell'anniversario dei Patti Lateranensi.

³² Sull'introduzione della radio a scuola e sulla pubblicazione di specifiche riviste per insegnanti volte a favorirne un uso didattico efficace si vedano i contributi di Carla Ghizzoni «La radio per i ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933)», *History of Education & Children's Literature* 2 (2018): 219-250, e «La radio a scuola durante il ventennio fascista in Italia», in *Libro de Resúmenes del XIX Coloquio de Historia de la Educación «Imágenes, discursos y textos en historia de la educación»* (El Escorial - Madrid, 19-22 de septiembre de 2017), ed. Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Alcalá de Henares: Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017), 257-260.

³³ L'alunno è tenuto a produrre una nuova versione nel caso in cui il testo risulti completamente fuori tema. È quanto accade a Bruera, costretto a riscrivere il componimento sull'entrata di Gesù in Gerusalemme.

L'esame dei quaderni consente, inoltre, di verificare il profitto degli alunni nel corso della carriera scolastica: di Pianea Luigi, Chiavassa Gabriele, Bruera Riccardo e Dotto Angelo disponiamo, infatti, della raccolta dei temi relativi alle ultime due classi della scuola primaria. La presenza dello stesso insegnante, in entrambi gli anni, costituisce una garanzia in merito all'uniformità dei criteri di valutazione. Dal confronto tra i voti del biennio si evince un generale miglioramento nella composizione in lingua italiana: lieve o moderato in alcuni casi, considerevole in altri. Se Pianea riesce a ridurre da 7 a 1 il numero dei giudizi sul livello della sufficienza, Bruera ottiene il massimo in tutte le prove scritte, superando, così, i buoni risultati raggiunti precedentemente: anche Dotto recupera, in quinta, le lacune linguistiche non attestandosi mai al di sotto del «buono». Costante nel rendimento è Chiavassa, destinato a confermarsi su valori di eccellenza. Di quest'ultimo è stato possibile reperire anche i «diari» e i quaderni di «bella scrittura» del ciclo elementare superiore: nei primi le valutazioni risultano sempre medio/alte; nei secondi compaiono, invece, alcune sufficienze che evidenziano la già criticata tendenza a non curare molto la calligrafia.³⁴

È ragionevole supporre che il progresso riscontrato sia l'esito di una combinazione di fattori, legati alla buona volontà del singolo, al contesto di apprendimento e alle qualità umane e professionali del maestro. Se gli allievi manifestano spesso, nei loro scritti, il proposito di essere più studiosi, diligenti nell'esecuzione dei compiti e attenti alle lezioni, non mancano, però, di sottolineare il clima positivo all'interno della classe e i meriti dell'insegnante. I ragazzi, infatti, vanno volentieri a scuola, «officina della gioventù», dove «si formano e si educano le future forze della nazione»: ³⁵ frequentano volentieri le lezioni, considerate una preziosa occasione di apprendimento e un'utile esperienza in preparazione alla vita adulta. Addirittura entusiastico è il giudizio espresso da Sergio Bergamasco: «Le più belle ore della giornata —afferma lo scolaro di quarta— sono quelle che trascorro a scuola [...]. Amo la mia scuola come la mia seconda casa. Evviva la mia cara scuola»!³⁶

³⁴ In classe quinta si registrano, comunque, dei miglioramenti: Chiavassa, infatti, ottiene per la prima volta, in questa disciplina, un paio di ottime valutazioni (lodevole +, lodevole -).

³⁵ Antonio Faccenda, *Lavoro intellettuale, lavoro meccanico, lavoro manuale, lavoro scolastico*, Temi, Classe V, anno 1941-1942.

³⁶ Sergio Bergamasco, *Io a scuola*, Temi, Classe IV, anno 1940-1941.

Parole di apprezzamento sono rivolte all'insegnante, Aldo Portalupi, nei confronti del quale gli scolari nutrono sentimenti di stima, rispetto (spesso il sostantivo maestro è scritto con l'iniziale maiuscola) e sincera affezione: è definito con il ricorso ad aggettivi come «caro», «amorevole», «buono» e «paziente»; è presentato come un «fratello maggiore» sempre disponibile ad aiutare in caso di difficoltà e a ripetere i concetti poco chiari con l'ausilio di esempi. È una dedizione alla professione ancora più apprezzabile alla luce dell'elevata numerosità delle classi: l'unico dato certo di cui disponiamo è quello che, riferito alla quarta dell'anno scolastico 1940-41, attesta la presenza in aula di ben 36 allievi.³⁷ Pochi sono i riferimenti al rapporto con gli altri alunni, chiaro indice della tendenza, alimentata dalla visione ideologica del fascismo, a promuovere relazioni di natura «verticale» e asimmetrica, basate sul principio dell'autorità e sull'adozione di una rigida disciplina. Solo Baratto e Bergamasco descrivono il proprio atteggiamento verso i compagni: il primo in termini ambivalenti con una oscillazione tra una condotta aggressiva («Sono cattivo delle volte e bisticcio anche») e slanci di generosità («Se mi domandano qualche cosa la impresto loro volentieri»); il secondo in maniera soddisfacente («Sono gentile con i miei compagni e felice quando posso fare loro un piacere»).

Dalla lettura dei testi si possono desumere, infine, elementi di autovalutazione che denotano, negli allievi, una visione abbastanza oggettiva dei risultati raggiunti, delle potenzialità inesprese, dei margini di miglioramento e dei limiti caratteriali. Se Riccardo Bruera, pur dichiarandosi abbastanza soddisfatto del profitto, esprime il proposito di migliorare, Filiberto Guadagno non esita a definire «brutta» la sua pagella. Chiavassa è pienamente consapevole di essere uno dei migliori all'interno della propria classe («Ho la grande soddisfazione di essere tra i più avanti nella classifica»), giudizio confermato da una valutazione «lodevole» e «buona» in quasi tutte le materie. Chiara è anche la sua percezione delle difficoltà nell'apprendimento logico-matematico: «Dei tre sufficienti —egli scrive— quello che più mi dispiacque ed impensierì

³⁷ Non è stato possibile reperire il fascicolo personale dell'insegnante né presso l'archivio storico del comune di Torino né presso quello della scuola Parini. Non disponiamo, quindi, di nessuna informazione relativa alla sua vicenda umana e professionale.

il babbo è quello di aritmetica. Ho promesso ogni sforzo per levarli tutti e tre specialmente quello di aritmetica».³⁸

È un desiderio motivato dalla volontà di «accontentare» i genitori e il maestro e dall'esigenza di approfondire le conoscenze acquisite in prospettiva della prosecuzione nelle scuole medie. Lo studio è percepito, infatti, come strumento privilegiato attraverso cui raggiungere, oltre a un discreto grado di cultura, una «posizione» all'interno della società.

Gli alunni sono altrettanto sinceri nel riconoscere i propri difetti: Luigi Pianea ammette di non essere «tanto amante degli studi»; Luigi Baratto confessa di essere «svogliato» a scuola soprattutto nelle belle giornate in cui pensa ad «andare a giocare con i compagni»;³⁹ Angelo Dotto afferma di essere «un po' troppo chiacchierone» e, quindi, spesso disattento diversamente da Sergio Bergamasco, preoccupato di «non dimenticare nulla» delle spiegazioni del maestro; Guido Pugno afferma di essere pigro e di entrare talvolta in aula dopo il suono della campanella perché «gli dispiace tanto al mattino lasciare il lettino caldo».

Sono pochi e semplici accenni che rivelano, tuttavia, le potenzialità di un interessante e ancora poco utilizzato strumento ai fini di una ricostruzione, in senso temporale, dei processi di valutazione scolastica nei periodi storici caratterizzati da eventi di natura eccezionale e in quelli «ordinari», in cui la vita quotidiana scolastica si svolge all'insegna della normalità nel contesto politico-culturale e socio-economico di appartenenza.

Nota sobre la autora

MARIA CRISTINA MORANDINI è professore ordinario presso il Dipartimento di Filosofia e di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna Storia della Pedagogia e Storia della scuola e delle istituzioni educative. È autrice di volumi, saggi e articoli sulla storia

³⁸ Gabriele Chiavassa, *La visita del Direttore*, Diario, Classe IV, anno 1940-1941. Non è l'unico allievo a possedere delle lacune in tale disciplina: Bruera scrive di non riuscire quasi mai a risolvere i problemi, mentre Pugno definisce l'aritmetica la sua «bestia nera».

³⁹ Il quaderno dei temi di Baratto è particolare rispetto agli altri per la presenza, al termine di ogni elaborato, della firma del padre come presa visione del voto assegnato dal maestro.

della scuola italiana tra XIX e XX secolo con particolare riferimento agli ambiti dell'educazione femminile, dell'editoria scolastica, della manualistica e dei quaderni, delle memorie degli insegnanti, utili a ricostruire il percorso di formazione e l'attività didattica della classe magistrale. Negli ultimi anni si è dedicata anche allo studio della storia della pedagogia speciale, focalizzando l'attenzione, nello specifico, sull'educazione dei soggetti sordi, ciechi e rachitici.

Tra le principali pubblicazioni si segnalano *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario* (2004), *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento* (2010) e *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento* (2011).

REFERENCIAS

- Andriola, Fabio. *Luigi Rizzo*. Roma: Ufficio storico della marina militare, 2000.
- Escolano, Agustín Benito (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga De Duero: CEINCE, 2007.
- Ghizzoni, Carla. *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*. Brescia: La Scuola, 1997.
- Ghizzoni, Carla. «La radio per i ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933). *History of Education & Children's Literature* 2 (2018): 219-250.
- Ghizzoni, Carla. «La radio a scuola durante il ventennio fascista in Italia», in *Libro de Resúmenes del XIX Coloquio de Historia de la Educación «Imágenes, discursos y textos en historia de la educación» (El Escorial - Madrid, 19-22 de septiembre de 2017)*, edito da Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá, UNED, 257-260. Alcalá de Henares: Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017.
- Ghizzoni, Carla. «I quaderni scolastici: una fonte per la storia dell'educazione». *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 13 (2006): 13-189.
- Lawn, Martin e Ian, Grosvenor, *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.
- Lombardi, Franco V. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola, 1987.
- Loparco, Fabiana. «The MUSLI (Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia) of the Foundation Tancredi di Barolo in Turin. An institution at the forefront of the preservation and enhancement of educational and scholastic heritage». *History of Education & Children's Literature* 1 (2013): 795-818.

- Meda, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Angeli, 2016.
- Meda, Juri, y Ana Badanelli (a cura di). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: EUM, 2013.
- Meda, Juri, Davide Montino e Roberto Sani. *School exercise books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. 2 vol. Macerata: Edizioni Polistampa, 2010.
- Moegli, Pierre. *Les industries éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- Montino, Davide. «Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile». *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 13 (2006): 167-189.
- Montino, Davide. *Bambini, penna e calamaio: esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*. Roma: Aracne, 2007.
- Morandini, Maria Cristina. «La figura di don Bosco nella politica scolastica del regime fascista: uno sguardo ai manuali di pedagogia». In *Percezione della figura di don Bosco all'esterno dell'Opera Salesiana*, edito da Grazia Loparco e Stanislaw Zimniak, 121-137. Roma: Las, 2016.
- Polenghi, Simonetta. «School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies». *History of Education & Children's Literature* 1 (2014): 635-648.
- Sarfatti, Michele. *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi, 2007.

LOS SÍMBOLOS DEL NACIONALCATOLICISMO. UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA (1950-1959)^α

*The symbols of the National-Catholicism. A look at school
photography during Francoism (1950-1959)*

Carlos Sanz Simón^β

Fecha de recepción: 07/06/2018 • Fecha de aceptación: 14/02/2019

Resumen. La dictadura de Francisco Franco trajo consigo un agresivo proceso de nacionalización especialmente palpable en la enseñanza. Liquidado el proyecto republicano, el Régimen estableció una educación basada en la exaltación de la etnicidad, la patria y la religión católica. Estos serían los pilares del autodenominado Nuevo Estado, los cuales se harían visibles explícitamente en las escuelas, dentro y fuera de ellas. El presente artículo plantea un análisis de la simbología del nacionalcatolicismo, con la intención de conocer su presencia o ausencia en función de tres ejes: la titularidad de los centros —acotada en este estudio entre religiosa y no religiosa—, su localización geográfica y la vinculación entre estos símbolos y el alumnado en función de su sexo. Para su consecución, se hace uso de las fotografías albergadas en el fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, y elaborado por estudiantes de la Sección de Pedagogía de la mencionada universidad. Las mismas han permitido observar algunas tendencias en función de las categorías propuestas, destacando el uso de la simbología propia en el caso de los centros religiosos en detrimento de

^α El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (CT17/17-CT18/17) cofinanciado por el Banco Santander.

^β Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid. España. csa02@ucm.es  <http://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

las representaciones estrictamente políticas, la aparición de símbolos propios en algunas regiones y una diferenciación explícita en la relación entre los mismos y los niños y niñas instruidos durante los años cincuenta del Régimen.

Palabras clave: Nacionalismo; Simbología; Fotografía escolar; Memorias pedagógicas; Franquismo.

Abstract. *The dictatorship of Francisco Franco brought with it an aggressive process of nationalization that was especially evident in education. Having liquidated the republican project, the regime established an education based on the exaltation of ethnicity, the homeland and the Catholic religion. These would be the pillars of the self-styled New State, which would be made explicitly visible in schools, both inside and outside. This article presents an analysis of the symbology of National-Catholicism, and attempts to delve into its presence or absence in terms of three categories: the ownership of the centers —classified in this study as religious or non-religious—, their geographical location and the link between these symbols and the students according to their sex. In order to do so, we have used the photographs contained in the collection of the teacher-training memoirs "Romero Marín", located in the Museum/Laboratory of History of Education «Manuel Bartolomé Cossío» of the Complutense University of Madrid. They have allowed us to observe certain tendencies that relate to the proposed categories, in particular the use of the religious centers' own symbology to the detriment of strictly political representations, the appearance of some centers' own symbols in some regions and an explicit differentiation in the relationship between symbols and the boys and girls educated during the fifties.*

Keywords: *Nationalism; Symbology; School photography; Pedagogical Memories; Francoism.*

INTRODUCCIÓN

El franquismo, como otros regímenes totalitarios europeos, hizo de la nación una exaltación. En palabras de Manuel de Puelles, «el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional».¹

¹ Manuel de Puelles Benítez, *Política, legislación y educación* (Madrid: UNED, 2017), 47-48.

En el caso de la España franquista, el ideario impuesto —y transmitido en las escuelas— fue el denominado nacionalcatolicismo, caracterizado por un concepto de nación española que se reconoció en la religión y la Iglesia católica, lo cual condicionó el relato de su historia.² Ligados a este ideario, aparecieron principios vinculados a la «cultura tradicional», basada en lo castellano, lo católico, lo rural y lo imperial al comienzo de la dictadura.³

Una de las principales vías para la exaltación del nacionalismo y la reafirmación de la identidad fue la estética.⁴ La simbología y los rituales en torno a ella fueron una parte imprescindible de la dictadura de Francisco Franco. En sí mismos, los símbolos patrióticos no representaron una anomalía propia del franquismo respecto a otras etapas de la historia de la educación en España.⁵ Sin embargo, el advenimiento de la dictadura sí supuso una intensificación en estos símbolos y prácticas, adoptando una «inundación españolista sin precedentes que, acompañada por una represión en extremo violenta, dejó pequeñas las empresas nacionalizadoras de Primo de Rivera».⁶

La investigación que a continuación se desarrolla pretende analizar la presencia de estos símbolos en la escuela española de los años cincuenta, con la finalidad de conocer si hubo diferencias relevantes en función de varios criterios. El primero de ellos es de carácter geográfico, haciendo hincapié en aquellas regiones que habían desarrollado previamente una identidad cultural propia —Cataluña, Galicia y el País Vasco—, en contraposición con el modelo centralista abrazado por el Régimen y que en el

² Jordi Muñoz Mendoza, *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012), 35.

³ Carolyn P. Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares-Corredor, 1997), 208.

⁴ Carlos Serrano, *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación* (Madrid: Taurus, 1999).

⁵ Como así lo demuestra María del Mar del Pozo Andrés en su obra *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), donde se analiza desde una perspectiva curricular la construcción de la identidad nacional, si bien se explicita en algunos momentos cómo la simbología y los rituales formaron parte del día a día de las escuelas españolas previas a la dictadura.

⁶ Javier Moreno Luzón y Xosé Manoel Núñez Seixas, *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2017), 279.

presente estudio se presenta bajo la figura de Castilla.⁷ Por otro lado, se hará hincapié en la titularidad de los centros educativos, quedando divididos en este trabajo en función de su titularidad —religiosa o no religiosa—. Finalmente, se atenderá a un análisis específico de los diferentes tipos de símbolos y se considerarán las diferencias en su aparición, de haberlas, en función del género del alumnado.

En las categorías analizadas, de forma transversal tanto la mujer como la religión tienen un papel central. Como señala Maitane Ostolaza, la historiografía reciente ha dejado de lado el estudio del catolicismo desde una perspectiva de género, bien porque la historiografía religiosa no se ha mostrado interesada en la historia social, y también por la reticencia de la historiografía profana a acercarse a la historia religiosa. Sin embargo, se considera la religión católica como un elemento a considerar dentro de las investigaciones que aborden el género y la educación para, por ejemplo, contribuir al desarrollo o refutación de teorías como la «feminización de la religión», que tanta presencia tiene en la enseñanza.⁸

Para su consecución se utilizarán las fotografías escolares que alberga el fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», albergado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid. El uso de la fotografía cuenta con el interés de múltiples investigadores e investigadoras en el ámbito de la historia de la educación dentro y fuera de España. En 1986, la revista francesa *Histoire de l'Éducation* dedicó un número monográfico a esta fuente. Posteriormente la *International Standing Conference of the History of Education* abordó este aspecto en su edición de 1998, cuyas conclusiones fueron recogidas en el año 2000 por el primer volumen de la revista *Paedagogica Historica*, debate que continuaría en la publicación *History of Education*.⁹

⁷ La región histórica de Castilla comprende en el presente estudio las regiones de Castilla la Vieja (provincias de Ávila, Burgos, Palencia, Santander, Segovia, Soria y Valladolid) y Castilla la Nueva (provincias de Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Madrid y Toledo).

⁸ Maitane Ostolaza Esnal, «Género, religión y educación en la España contemporánea: Estado de la cuestión y perspectivas historiográficas», en *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la historia*, ed. Inmaculada Blasco Herranz (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 48-68.

⁹ Francisca Comas Rubí, «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 11-17.

El interés por el estudio de la fotografía escolar apareció en España cuando la profesora María del Mar del Pozo Andrés, en 2006, publicó un artículo en la revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, con el que invitó a la comunidad histórico-educativa de nuestro país a asomarse a esta fuente y su metodología.¹⁰ Desde entonces las investigaciones histórico-educativas en esta línea han seguido una trayectoria constante. La revista *Educació i Història* recogió en su décimo quinto número, publicado en 2010, un conjunto de investigaciones haciendo uso de esta fuente. Recientemente, en 2018, las revistas *Historia y Memoria de la Educación* e *History of Education and Children's Literature* publicaron dos números monográficos dedicados a la fotografía escolar.

Asimismo, ha sido una fuente tratada en jornadas y congresos. Destacan las *XXI Jornades d'Història de l'Educació*, celebradas en Palma en 2014, dedicadas al análisis y debate de las posibilidades de esta fuente histórica; y el *XIX Coloquio de Historia de la Educación*, celebrado en San Lorenzo de El Escorial en 2017, dedicado a los retos metodológicos actuales que presentan fuentes como los textos, los discursos y también las fotografías escolares.

ESPAÑA EN EL IMAGINARIO FRANQUISTA. CASTILLA COMO EXALTACIÓN DE LA RAZA FRENTE AL RESTO DE IDENTIDADES DEL ESTADO

El mapa de la España franquista respetó la división territorial de la Segunda República, heredado de la reforma de Javier de Burgos en 1833.¹¹ Si bien la demarcación territorial fue similar, el mayor grado de autonomía alcanzado durante el periodo republicano, principalmente en Cataluña y País Vasco —y en menor medida en Galicia—,¹² fue revocado por el

¹⁰ 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): 291-315.

¹¹ Encargado desde el ministerio de Fomento de la organización provincial de España durante el reinado de Isabel II. El mapa que dibujó, como apunta Juan Pablo Fusi, buscó la «uniformidad provincial» y la «centralización administrativa».

¹² Como señala Justo Beramendi González, Galicia sería la tercera región en aprobar su Estatuto de Autonomía, si bien lo haría desde el exilio en 1937.

Régimen franquista. En la práctica, las regiones durante la dictadura no tuvieron ninguna utilidad más allá de la meramente cultural y estética.¹³

El franquismo optaría, por tanto, por un modelo de recentralización y por una España que se miraría en el reflejo de Castilla, evocada históricamente como corazón del reino.¹⁴ Pieza clave del origen del fascismo en España durante la Segunda República, esta región, pese a que geográficamente su delimitación ha sido difusa,¹⁵ se convirtió en el modelo de cultura y pureza que debía conformar la «raza» de hombres y mujeres de la España del franquismo.¹⁶

Al comienzo de la guerra civil, el golpe militar del bando sublevado triunfó en la vieja Castilla, entre otras zonas del país.¹⁷ En parte, los halagos y la devoción del dictador hacia esta región se debían a una cuestión de gratitud por la adscripción de esta a la causa nacional. De hecho, fue una de las primeras en las que triunfó el bando sublevado,¹⁸ algo que el dictador agradeció cuando le fue impuesta la medalla de la ciudad:

No puedo venir a Valladolid sin sentir la honda emoción de las primeras horas de nuestro Movimiento, de aquellos días en que los mozos castellanos marchaban sobre la capital y bautizaban con su

¹³ Xosé Manoel Núñez Seixas, «La región y lo local en el primer franquismo», en *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, eds. Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas (Madrid: Casa de Velázquez, 2014), 127-154.

¹⁴ Cabe destacar que durante la Segunda República se comenzaron a fraguar varios Estatutos de Autonomía para Castilla. En 1936, como apunta Rubén Domínguez Méndez, se planteó el primero que comprendía las provincias de Castilla la Vieja y León. De forma paralela, los partidos próximos a la derecha comenzaron a plantear otro Estatuto de Castilla que comprendía las provincias de Castilla la Vieja, salvo Palencia y Valladolid, y las de Castilla la Nueva. Asimismo, durante la Guerra Civil, como recoge Luis Castro Berrojo, el franquismo emplazó su capital en la ciudad castellana de Burgos; Montserrat Guibernau, *Catalan Nationalism. Francoism, transition and democracy* (Londres: Routledge, 2004), 21, 43-44.

¹⁵ Un ejemplo de ello es el conflicto en la delimitación entre Castilla la Vieja y León. Las provincias de Palencia y Valladolid transitaron durante años entre ambas regiones indistintamente, si bien la delimitación de 1833 —y por extensión la republicana y franquista— incluyó estas provincias en la primera.

¹⁶ José-Carlos Mainer, «La imagen de Castilla en el fascismo español», en *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirs. Antonio Morales, Juan Pablo Fusi y Andrés de Blas (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013), 855-873; Boyd, *Historia Patria*, 208.

¹⁷ Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil. Volumen 8* (Barcelona: Marcial Pons, 2014), 191.

¹⁸ Como señala Casanova, en ciudades como la capital de Castilla la Vieja, la Guardia Civil y de Asalto se adhirieron rápidamente a los sublevados.

sangre el Alto de los Leones de Castilla; aquellos momentos inolvidables en que la lealtad de estos pueblos y estas tierras campesinas les alzaban las armas para salvar a la Patria y en riada humana incontenible conquistar la victoria.¹⁹

El corazón de la España de Franco sirvió además al Régimen como matriz de héroes y heroínas del Nuevo Estado. Precisamente, los modelos principales promulgados por la dictadura fueron símbolos de Castilla: Santa Teresa de Jesús, Isabel de Castilla —o la Católica— y Santiago Apóstol.²⁰ Mística y reina, ambas fueron dos modelos complementarios, aunando la patria y la religión.²¹ Junto al apóstol Santiago, se convirtieron en los patrones en los que cualquier español y española debían mirarse.

Los modelos y las etapas exaltadas por el discurso franquista responden, por tanto, a un pasado glorioso e imperial.²² Los nuevos patrones de la hispanidad reflejaban para la Dictadura a personajes valientes, abnegados y próximos a la vida asceta. Y, ante todo, provenían de Castilla.

La predilección exacerbada demostrada hacia el antiguo reino castellano se tradujo asimismo en un silenciamiento del resto de regiones que históricamente habían desarrollado una identidad propia. La centralidad que ejerció el ideal de esta región sobre el resto fue abrumadora. Sin embargo, su naturaleza excluyente se tradujo en una de las principales debilidades del esfuerzo nacionalizador del Régimen.²³

El principal elemento identitario de Castilla no era otro que el idioma castellano, impuesto como la única lengua, de carácter obligatorio

¹⁹ «Discurso del Generalísimo Franco al serle ofrecida la medalla de la ciudad de Valladolid», *ABC*, 29 de octubre de 1959.

²⁰ Elena Maza Zorrilla, «El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo», *Historia y política* 31 (2014): 169; Giuliana di Febo, *La Santa de la Raza. Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista (1937-1962)* (Barcelona: Icaria, 1988); Javier Domínguez García, *Memorias del futuro. Ideología y ficción en el símbolo de Santiago Apóstol* (Madrid: Iberoamericana – Vervuert, 2008).

²¹ Maza, «El mito de Isabel de Castilla», 175.

²² Boyd, *Historia Patria*, 211-212.

²³ Como señala Antonio Fco. Canales Serrano, esta españolización fue utilizada posteriormente por algunos nacionalismos, como el catalán, para establecer un paralelismo vencedores-españoles vs. derrotados-catalanes, que ha derivado en la conformación de identidades propias asentadas en la memoria de los derrotados (Antonio Francisco Canales Serrano, «El robo de la memoria. Sobre el lugar del franquismo en la historiografía católico-catalanista», *Ayer* 59 (2005): 259-280); José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016), 189.

y nacional. Se prohibió el uso y la denominación en otro idioma que no fuera el oficial en los títulos, razones sociales, Estatutos, Reglamentos, e incluso lápidas o buques.²⁴

Sin embargo, si bien el perfil de Castilla se mimetizó con el de España, y nutrió de ideales y modelos al resto del Estado, la identidad española evocada en el exterior vivió un cambio notable a partir de 1957, cuando el Ministerio de Información y Turismo lanzó la campaña «Spain is different», pasando de los estereotipos folclóricos de carácter local a los estereotipos asociados a la cultura andaluza, basada en el flamenco, los toros, el baile, el cante, la etnia gitana, el campo y los campesinos.²⁵ A esa Andalucía «desprovista de su paisaje urbano, romano y barroco», pintoresca y original.²⁶

En el ámbito educativo, habría que esperar hasta los albores de la transición democrática para atisbar un principio de cambio en la coexistencia de identidades a través de las lenguas. En aquel momento, se autorizó a los centros docentes a incluir la enseñanza de «lenguas nativas españolas» en sus programas, si bien de forma experimental y voluntaria.²⁷

IDEOLOGÍA Y SIMBOLOGÍA EN LA ESCUELA DEL PRIMER FRANQUISMO

La instauración del franquismo conllevó una respuesta contraria a las reformas sociales y políticas de la Segunda República. Los ideólogos del pensamiento franquista siguieron defendiendo una concepción de la

²⁴ «Orden prohibiendo el uso de otro idioma que no sea el castellano en los títulos, razones sociales, Estatutos o Reglamentos y en la convocatoria y celebración de Asambleas o Juntas de las entidades que dependan de este Ministerio», *Boletín Oficial del Estado* (26 de mayo de 1938); «Orden por la que se prohíbe designar los buques mercantes españoles con nombres que no estén escritos en castellano», *Boletín Oficial del Estado* (24 de enero de 1945); Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 185.

²⁵ Eric Storm, «Una España más española. La influencia del turismo en la imagen nacional», en *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, eds. Javier Moreno Luzón y Xosé M. Núñez Seixas (Barcelona: RBA, 2013), 543.

²⁶ José Varela Ortega, «La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero: Introducción y esquema para la historia de un estereotipo», en *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirs. Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013), 1095; Álvarez Junco, *Dioses útiles*, 281.

²⁷ Viñao, *Escuela para todos*.

nacionalidad española basada en la religión católica, la historia y la cultura, si bien la influencia de la Falange tiñó este pensamiento de un aire militarizado y autoritario.²⁸

Con el franquismo entró en auge el nacionalcatolicismo, y «lo nacional y lo católico formaron una unidad indisoluble, dando origen a una nueva identidad de ser español. Los valores “religión” y “patria” configuraron la vida política, religiosa, social y educativa de un largo periodo de nuestra historia inmediata».²⁹ En el plano educativo, la enseñanza del Régimen dismanteló la escuela de la República y depuró al profesorado, alumnado, textos escolares e incluso bibliotecas, quedando en manos de la Iglesia hasta principios de los años cincuenta.³⁰

El cambio sobre el planteamiento educativo franquista hizo hincapié en la diferenciación de los modelos y contribuciones que debían realizar los niños y niñas a la sociedad. A los primeros, el franquismo quiso convertirlos en individuos que debían servir a la patria a través de la esfera política, con una aportación intelectual y con una inspiración heroica, mientras las segundas contribuían, desde la esfera familiar, con una finalidad meramente reproductiva y asistencial.³¹

Lo que sí tuvieron en común ambos sexos en la educación franquista fue una estética escolar a través de los símbolos patrios, con la cual podían demostrar su adhesión al Régimen.³² Los frontispicios de las escuelas republicanas dejaron paso a una ornamentación diferente, marcada por la restitución del crucifijo en las aulas. Este elemento fue retirado de los centros con el advenimiento de la Segunda República, un hecho que irritó al bando sublevado y posteriormente al Régimen, como así lo refleja la propia Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

²⁸ Boyd, *Historia Patria*, 207.

²⁹ Enrique Gervilla Castillo, «La escuela del nacionalcatolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico», *Bordón. Revista de Pedagogía* 58, no. 4-5 (2006): 537-538.

³⁰ Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2010), 291-292.

³¹ María del Carmen Agulló Díaz, «Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar», en *Mujeres y educación en España. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990): 19.

³² Zira Box Varela, «La fundación de un régimen. La construcción simbólica del franquismo» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2008), 282.

No obstante, la cruz no fue el único elemento colgado en las aulas. Durante la Guerra Civil, entre 1936 y 1938 fueron varias las disposiciones oficiales que dibujaron el nuevo frontispicio de las aulas, encabezadas por los retratos del dictador, Francisco Franco, y del líder de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, junto a la imagen de la Inmaculada Concepción. Juntos compondrían una suerte de altar del nacionalcatolicismo que debía estar presente en las aulas de todos los centros educativos de la España franquista.³³ Asimismo, en 1938, la «Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional» configuraría el nuevo frontispicio, fiel reflejo de la simbiosis entre patria y religión.³⁴

Del nuevo frontispicio destacaba el líder de la Falange. Tras su muerte, las escuelas fueron los principales emplazamientos para prolongar la memoria de José Antonio, convertido en mártir de la guerra. En 1938 se trazaron las directrices de la presencia póstuma del líder falangista. El 20 de noviembre se declaró día de luto nacional, se creó una doctrina política titulada con su nombre, que a su vez fue otorgado a nuevas instituciones educativas. Asimismo, se instauró una lección en su memoria para recordar su vida y obra.³⁵ A partir de entonces, los símbolos de la Falange continuaron utilizándose públicamente, si bien el retrato del líder falangista fue el primero de los símbolos en desaparecer de los frontispicios, en especial de forma más acusada a partir de los años sesenta.³⁶

En definitiva, la simbología dentro de las aulas cambió, pero también lo hicieron los símbolos nacionales. En 1936, el bando sublevado restituyó la enseña bicolor, en lo que sería el comienzo de la transformación de la simbología del Estado:

³³ 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): 183; 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): 69.

³⁴ «Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional», *Boletín Oficial del Estado* no. 503 (8 de marzo de 1938): 6154-6156.

³⁵ «Decreto de 17 de noviembre de 1938», *Boletín Oficial del Estado*: 2432; «Orden de 19 de noviembre de 1938», *Boletín Oficial del Estado*: 2466.

³⁶ María Pilar Queralt del Hierro, *Tal como éramos. Las niñas que fuimos y... las mujeres que somos* (Madrid: EDAF, 2016), s.p.

Esa gloriosa enseña [la bandera bicolor] ha presidido las gestas inmortales de nuestra España; ha recibido el juramento de fidelidad de las sucesivas generaciones; ha ondeado los días de ventura y adversidad patrias, y es la que ha servido de sudario a los restos de patriotas insignes que, por los servicios prestados a su país, merecieron tal honor.³⁷

La vuelta de la bandera roja y gualda tuvo lugar también en las instituciones educativas, y su reposición fue motivo de orgullo y nostalgia para el Régimen, aludiendo a la época imperial y relacionándola con épocas de prestigio educativo y científico en España.³⁸

No obstante, la simbología propia del nacionalcatolicismo no implicó exclusivamente una función estética. En torno a ella se llevaron a cabo una serie de ceremonias o rituales que reforzaban el sentimiento patrio e identitario,³⁹ de tal modo que cada día se izaba y arriaba la bandera, se rezaba y entonaban cantos.⁴⁰

Las oraciones, saludos y cánticos eran comunes durante el día a día de la escuela franquista, también durante las actividades extraescolares.⁴¹ Del mismo modo, la simbología y los rituales patrióticos fueron objeto del propio contenido escolar.⁴²

Desde su reposición, los centros educativos en la España de Franco comenzaron a incorporar el crucifijo, junto al resto de la simbología patriótica y religiosa, en los presupuestos e inventarios escolares. Generalmente,

³⁷ «Decreto número 77», *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*. Burgos, no. 14 (30 de agosto de 1936).

³⁸ Orden del 27 de julio de 1939 creando en las Escuelas Nacionales, Municipales, públicas y privadas la Fiesta de la Exaltación de la Santa Cruz.

³⁹ Agustín Escolano Benito, «Las culturas escolares en el último medio siglo», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 273.

⁴⁰ Miguel Beas Miranda, «El orden del tiempo y los ritmos escolares», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 314.

⁴¹ María Nieves Gómez García, «La infancia escolarizada: un proceso contradictorio», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 336.

⁴² En el manual *Santa Tierra de España*, del inspector José Muntada Bach, se puede observar la reposición del crucifijo en las aulas tras explicitar que fue «arrancado por los gobernantes ateos».

estos materiales figuraban en las primeras celdas de los documentos administrativos. Sin embargo, como muestra Ramón López, la realidad de las escuelas en años de carencias muestra cómo los objetos finalmente adquiridos distaban de la voluntad inicial de los centros, con inventarios y presupuestos más modestos.⁴³

LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR EN EL «FONDO ROMERO MARÍN». CUESTIONES METODOLÓGICAS DE UN ARCHIVO ETNOGRÁFICO

Para el presente estudio se analizarán a través de la fotografía los símbolos patrióticos en la enseñanza primaria de los años cincuenta en España, los cuales se manifiestan con facilidad a través de la imagen.⁴⁴ Se plantea un análisis iconográfico de los símbolos patrióticos y nacionalcatólicos, entendiendo estos como «aquellos significados que los profesores y alumnos adjudican a diferentes objetos, funciones o procesos dentro de la escuela».⁴⁵ En el caso concreto de esta investigación, se hace referencia a los objetos que reflejan un modelo de identidad nacional y que refuerzan el proceso de nacionalización en las aulas. Tal y como se ha expuesto anteriormente, los elementos oficiales debían ser un crucifijo, una imagen de la Inmaculada y los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera. Junto a ellos, de cara a este análisis se añaden tres elementos más: banderas, heráldica y mapas, por ser elementos que proyectan la imagen de un país y que refuerzan la identidad nacional en el aula. Finalmente, y tras el análisis de las fotografías, se contempla una última categoría que recoge elementos folclóricos.

Los ejemplares de las memorias fueron seleccionados en función de tres criterios. El primero de ellos, que los tomos contuvieran fotografías. El segundo, que estuvieran redactadas en cursos académicos correspondientes a los años cincuenta. Y, finalmente, que pertenecieran a las regiones elegidas, esto es, Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco.

⁴³ Ramón López Martín, «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 432.

⁴⁴ Peter Burke, *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005), 82.

⁴⁵ 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: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 405.

El fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» se trata de un acervo de 891 ejemplares, que recogen las experiencias de las prácticas de estudiantes de primer curso de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid desde 1950 a 1973. Se encuentra ubicado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la mencionada universidad, el cual desde 1991 custodia varias colecciones bibliográficas y patrimoniales del ámbito histórico educativo.⁴⁶

La colección de memorias de prácticas recibe su nombre del profesor Anselmo Romero Marín, encargado de materias como *Principios de Metodología y Pedagogía general y pedagogía racional* desde 1947, y nombrado catedrático de esta última disciplina de la mencionada facultad madrileña en 1949.⁴⁷ Junto a Víctor García Hoz, se podría considerar a Romero Marín como un actor «determinante en la configuración del campo de la pedagogía y de la didáctica superiores».⁴⁸ Asimismo, se encargaría también desde su cátedra de dirigir las prácticas pedagógicas hasta entrados los años setenta, dando lugar a casi novecientos trabajos inéditos del alumnado de Pedagogía de la Universidad Complutense.⁴⁹

Las memorias del «Fondo Romero Marín» eran el resultado de un periodo en el que el alumnado observaba con detalle una realidad pedagógica de diversa índole:

Las memorias de las prácticas pedagógicas que realizaron los y las estudiantes de Pedagogía consistían en una disertación escrita en el que se realizaban una serie de anotaciones que tenían (en la mayoría de los casos) una cierta vocación narrativa, aspirando a construir un relato sobre un aspecto concreto de la realidad educativa.

⁴⁶ Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 165-194; Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», en *Los Museos Pedagógicos de España. Entre la memoria y la creatividad*, coord. Pablo Álvarez Domínguez (Sevilla-Gijón: Ediciones de la Universidad de Sevilla-Trea Ediciones, 2016), 163-172.

⁴⁷ Julio Ruiz Berrio, «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad», en *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005), 117-141.

⁴⁸ Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009), 543.

⁴⁹ Rabazas y Ramos, «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio», 169.

Cada estudiante (solo o junto a otras personas) tenía que elaborar un trabajo monográfico que describiese, de la forma más completa y objetiva posible, una realidad escolar.⁵⁰

En concreto, el trabajo debía dividirse en dos partes, una teórica y otra práctica. En la primera, se realizaba una descripción de la experiencia escolar observada por el estudiante. En la segunda se realizaba un análisis práctico e interpretativo con una valoración final, incluyendo propuestas de mejora.⁵¹ Cabe destacar que la labor realizada por los estudiantes encerraba una gran complejidad por varias razones: debían buscar una experiencia escolar, acudir a ella e integrarse y analizarla de forma crítica durante un año; en algunos casos hacían fotografías, probablemente por la insistencia de Romero Marín de incluirlas junto a ilustraciones, postales, cuadros artísticos y también símbolos religiosos y patrióticos entre otros.⁵²

Sin embargo, hemos de considerar que este fondo documental era realizado por alumnado que generalmente era ajeno a las realidades educativas que observaba y analizaba, si bien en algunos casos sí tenía un estrecho vínculo con los centros y aulas descritas,⁵³ por lo que la imagen que de estas instituciones proyectaba podría estar condicionada.

Con la colección fotográfica de las memorias se han realizado hasta la fecha numerosos trabajos de diversas temáticas, que podrían agruparse en el análisis sobre la enseñanza franquista en función de zonas geográficas, etapas e instituciones educativas, modelos pedagógicos y estudios generales sobre el archivo y la visión global de la educación de las primeras generaciones de pedagogos.⁵⁴

⁵⁰ María Poveda Sanz y Teresa Rabazas Romero, «El Fondo Romero Marín del Museo “Manuel B. Cossío”. Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía», en *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, (2012): 329. URL: <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>.

⁵¹ Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 177. Castellano: «La primera consistía en una descripción objetiva, eminentemente teórica, de la experiencia escolar elegida por el estudiante; la segunda, de carácter práctico, se entendía como un análisis e interpretación de los datos y una valoración crítica final, con propuestas de mejora» (Traducción del autor).

⁵² Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 177-178.

⁵³ Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 179.

⁵⁴ Sirvan como muestra los siguientes trabajos: Teresa Rabazas Romero, Sara Ramos Zamora y Carmen Colmenar Orzaes, «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el

En la actualidad el Fondo «Romero Marín» ofrece líneas de investigación futuras de diversa naturaleza por la heterogeneidad del contenido y fuentes que ofrece. Aspectos como los tiempos y espacios escolares, o el análisis de los diferentes agentes sociales que históricamente han interactuado con la escuela son algunas de ellas.

ICONOLOGÍA DE LA SIMBOLOGÍA PATRIÓTICA DE LOS AÑOS CINCUENTA (1950-1959)

Consideraciones descriptivas

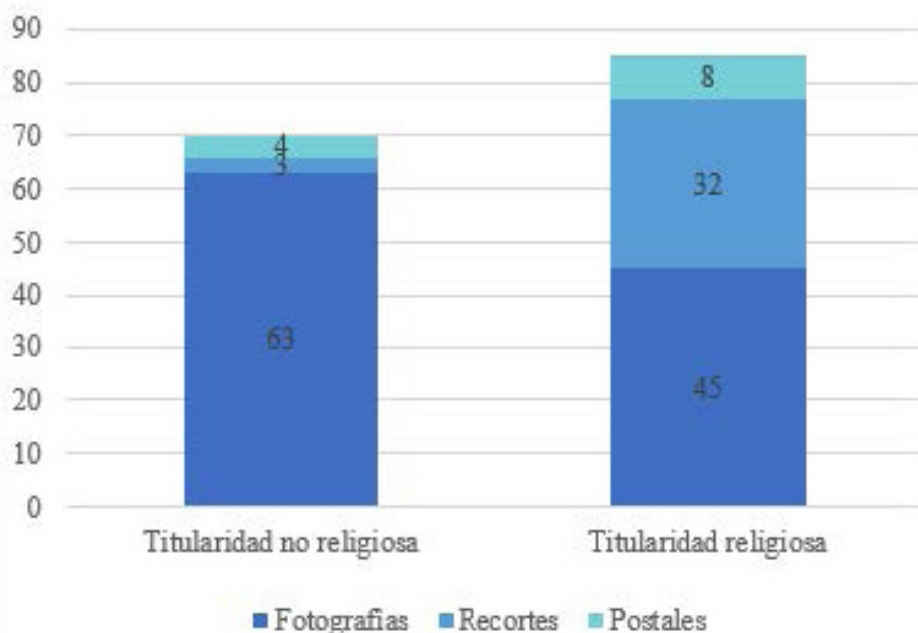
Inicialmente, y a modo de análisis descriptivo, de las 891 memorias que componen el fondo, para la presente investigación se han consultado un total de 89 ejemplares, correspondientes a las regiones objeto de estudio —Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco— entre los años 1950 y 1959. En total, esta muestra cuenta con 982 fotografías, 361 recortes y 113 postales. Tras su cotejamiento, se seleccionaron aquellas que guardaban relación con las categorías fijadas, quedando finalmente un total de 53 memorias, las cuales contenían 108 fotografías, 35 recortes y 12 postales. En síntesis, sobre el total de imágenes sujetas a los criterios de este estudio, la cantidad de ellas que coincide con alguna categoría de análisis representa algo más de la décima parte.

Si atendemos a la distribución de fotografías, recortes y postales en función de la titularidad de los centros, se observa que, si bien respecto al conjunto la cantidad total es ligeramente superior en centros de titularidad religiosa, la proporción de los tipos de fuentes gráficas en función de ambos tipos de centro difiere considerablemente (gráfico 1). Esto podría deberse a que los centros gestionados por órdenes y congregaciones religiosas, generalmente privados, han arrastrado históricamente una cultura de «márketing escolar» que los ha llevado a editar

franquismo. Entre la propaganda y el relato», *Historia y memoria de la educación* 8 (2018): 397-448; Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «The school child. Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s», *History of Education & Children's Literature* 8, no. 1 (2018): 305-326; Miriam Sonllevea Velasco, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egido, «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Historia Social y de la Educación* 7, no. 1 (2018): 26-54; Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques».

material visual propio para divulgar sus ideales pedagógicos e incrementar la matriculación en sus centros.

Gráfico 1. Distribución de los tipos de fuentes gráficas en función de la titularidad de los centros



Fuente: elaboración propia.

Desde una perspectiva geográfica, la región de Castilla acumula la mayor parte de la muestra, con 79 fotografías, 28 recortes y 12 postales. Seguidamente se encuentra el País Vasco, con 13 fotografías y cinco recortes; Galicia con 12 fotografías y un recorte; y Cataluña, con cuatro fotografías y un recorte.⁵⁵

Finalmente, cabe destacar que, del total de las imágenes, en la mitad de ellas se muestran espacios escolares vacíos. Esto podría deberse a la incapacidad del alumnado en prácticas —y, en su caso, del fotógrafo/a profesional— de realizar fotografías durante las clases por causas

⁵⁵ La acusada asimetría en la distribución se debe a la ubicación de la universidad, motivo por el cual la diáspora de las memorias se encuentra concentrada en torno a la provincia de Madrid y sus límites, que acaparan casi el 70% de las fotografías, recortes y postales sólo de Castilla.

estéticas o reticencias del centro y del profesorado. Este tipo de imágenes es más frecuente en los centros religiosos, alcanzando un 60% del total.

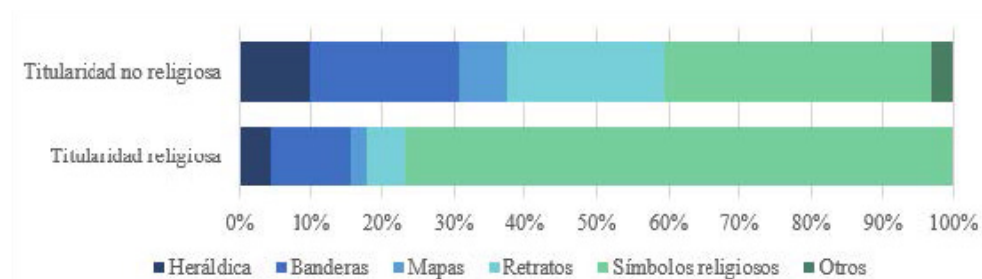
Análisis iconográfico

De acuerdo con la gestión de los centros, la región y el sexo del alumnado, se desarrolla un análisis iconográfico de cada categoría.

Titularidad de los centros de enseñanza

En función de si los centros eran gestionados por congregaciones religiosas o no, se desglosa la frecuencia con la que aparecen los símbolos nacionalcatólicos (ver gráfico 2). En aquellos centros cuya titularidad no es religiosa, la representación de la simbología es considerablemente heterogénea, destacando la simbología religiosa, los retratos y las banderas. En menor medida aparecen los escudos, los mapas y otros símbolos, de carácter regional y folclórico, que en un principio no se habían contemplado y que tras su aparición en las imágenes han sido incorporados como otra categoría.

Gráfico 2. Distribución de la simbología nacionalcatólica en función de la titularidad de los centros

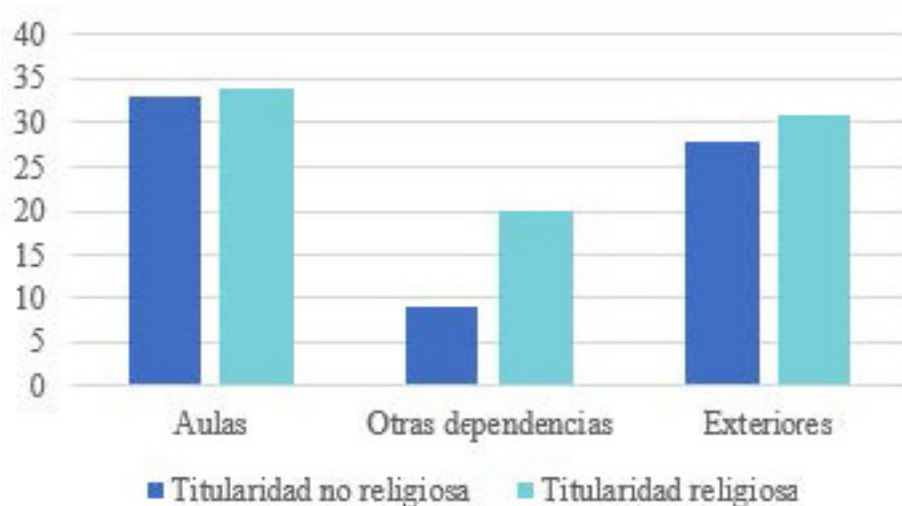


Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en aquellos centros que sí dependen de la Iglesia católica, la simbología religiosa está mucho más presente, copando más del 75% de los símbolos que aparecen en las imágenes. De esta forma, las banderas, los retratos, los escudos y los mapas registran frecuencias claramente inferiores, máxime en comparación con los centros de titularidad no religiosa.

Para el análisis de esta categoría, se han fijado tres espacios o niveles de los centros escolares (ver gráfico 3): las aulas, otras dependencias (bibliotecas, comedores, salas de exposiciones, capillas...) y exteriores (donde en el análisis se distingue entre la fachada y las actividades escolares realizadas fuera de los centros).

Gráfico 3. Distribución de la simbología patriótica y religiosa en los diferentes espacios de los centros en función de la titularidad



Fuente: elaboración propia.

En el caso de los centros cuya gestión no era religiosa, la simbología se representa en la mayoría de los casos en el interior del aula, con un frontispicio característico en el que los símbolos religiosos (crucifijo y retrato de la Inmaculada Concepción) se combinan en la mayoría de los casos con el retrato del jefe del Estado (fotografía 1). Otros frontispicios encontrados ubican únicamente el retrato de la Inmaculada Concepción o simbología religiosa (pequeñas estatuas del Sagrado Corazón o de vírgenes). Considerando separadamente cada símbolo, el más frecuente en las aulas de estas escuelas, es el crucifijo (55%), seguido del retrato del dictador y de la Inmaculada Concepción (48%), estatuas y otros retratos religiosos (33%), el retrato de José Antonio Primo de Rivera (18%), mapas de Europa, nacionales y regional (12%) y la bandera nacional (3%). En el caso del líder de la Falange, cuando aparece, lo

hace en la mayoría de los casos bajo la presencia del retrato del dictador, y en una ocasión ha aparecido con la Inmaculada Concepción o en solitario (fotografía 2).



Fotografía 1. Frontispicio con el crucifijo y los retratos de Francisco Franco y la Inmaculada Concepción (San Sebastián, 1958).⁵⁶



Fotografía 2. Aula decorada con una fotografía del líder de la Falange (Madrid, 1957).⁵⁷

Otros espacios del interior de los centros destacan por la simbología religiosa, en el caso de lugares como la capilla, la biblioteca o el comedor (55%). En estos dos últimos lugares también estuvieron presentes el retrato de José Antonio y algunos mapas (22% cada uno), símbolos que también estuvieron presentes en exposiciones junto a retratos oficiales y banderas (11%).

Los exteriores de la escuela fueron también espacios donde la simbología, sobre todo nacional y fascista estuvo presente. Los símbolos patrióticos predominaban en las fachadas de los centros, donde habitualmente se ubicaban los mástiles y banderas nacionales (74%),⁵⁸ y los

⁵⁶ María del Carmen Mezquita Mendizábal, «El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián», 1958, pp. 82, 367, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

⁵⁷ Orencio Sánchez Manzano, «La enseñanza en los internados y grupos escolares municipales», 1957, pp. 60, 122, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

⁵⁸ Durante la jornada escolar se izaba y arriaba la bandera al inicio y al final de esta, motivo por el cual en algunas imágenes aparecen captados solamente los mástiles, en momentos en los que no hay actividad en los centros. La proporción de mástiles con y sin bandera en las fachadas es similar, y su

escudos (42%). En el caso de la heráldica, se distribuía entre la nacional y la local, e incluso regional, si bien la definición de las fotografías no ha permitido realizar una distinción clara en todos los casos.

En el exterior de las escuelas la Falange vería representada la simbología y los rituales del fascismo. Carteles, monumentos, ceremonias y actividades (44%) harían de los espacios abiertos de las escuelas su principal emplazamiento, lo que contrasta con la simbología encontrada dentro de las mismas. Estas actividades eran habitualmente celebraciones por la inauguración de centros, recepción de autoridades, saludos o actividades físicas. Además, también tuvieron lugar eventos culturales con elementos regionales como vestidos o instrumentos musicales (fotografía 3).



Fotografía 3. Recepción de autoridades en el municipio de Aforados de Moneo (Burgos, 1951).⁵⁹

distribución geográfica no permite extraer una interpretación de oposición a los símbolos nacionales.

⁵⁹ María Inmaculada López Maraón, «Los problemas de la educación en Aforados de Moneo», 1952, pp. 26, 736, Fondo Romero Marín (FRM).

Respecto a los centros cuya titularidad sí era religiosa, la simbología católica y propia, como se ha señalado anteriormente, tuvo una presencia prácticamente hegemónica dentro y fuera de las aulas. En su interior, las imágenes muestran la predominancia de los símbolos propios (91%), con retratos y esculturas de santos, vírgenes, crucifijos y escenas religiosas (fotografía 4). Otros símbolos característicos que formaron parte de las aulas de estos centros fueron el retrato del jefe del Estado (15%), mapas nacionales (12%), banderas nacionales (9%), el escudo nacional y el retrato del líder de la Falange (3%). La simbología nacional en las aulas de centros religiosos registra una aparición considerablemente más discreta que en los centros cuya titularidad no pertenecía a la Iglesia católica.



Fotografía 4. Clase de primera enseñanza del Real Colegio de Nuestra Señora de los Remedios en Toledo (1959).⁶⁰

⁶⁰ María Ángeles Laín Carrasco, «El colegio Nuestra Señora de los Remedios para doncellas nobles», 1959, s.p., 346, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

Fuera de las aulas, en otros espacios de los centros, la plena totalidad de la simbología es de carácter religioso, con objetos similares a los encontrados en las aulas. La mayoría de las imágenes que corresponden a esta categoría pertenecen a capillas, aunque esta simbología también estaba presente en comedores, bibliotecas y salones de actos. De forma anecdótica se han registrado un retrato del jefe del Estado, y un conjunto de seis banderas nacionales junto al escudo de una congregación religiosa presidiendo un salón de actos (fotografía 5).



Fotografía 5. Salón de actos del colegio de los padres Escolapios en Getafe (1950).⁶¹

En lo relativo a los exteriores, a diferencia de los centros de titularidad no religiosa, los centros católicos presentan una estética en sus fachadas que alterna los símbolos nacionales con los de culto (50%).

⁶¹ Cesárea Eloísa Pleite Laín, «La enseñanza en Getafe (Madrid)», 1950, pp. 30, 739, Fondo Romero Marín (FRM).

Asimismo, los patios y alrededores de las escuelas están copados por esta simbología, que queda representada fundamentalmente en forma de estatuas y relieves (fotografía 6).



Fotografía 6. Escultura de una cruz frente a un centro religioso en cuyo frontón se representa a la Sagrada Familia, en Alcázar de San Juan (Ciudad Real, 1956).⁶²

Las actividades realizadas fuera del recinto escolar tenían una clara vocación católica en estos centros. Procesiones, comuniones y romerías eran algunos de los principales eventos escolares y sociales donde la simbología aparecía en la vestimenta, utensilios e incluso decorando edificios y calles (fotografía 7).

⁶² Juliana Serrano Vaquero, «Monografía cultural de Alcázar de San Juan (Ciudad Real)», 1956, pp. 42b, 482, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.



Fotografía 7. Preparación de una procesión en la escuela de los padres benedictinos en Lazcano (Guipúzcoa, 1959).⁶³

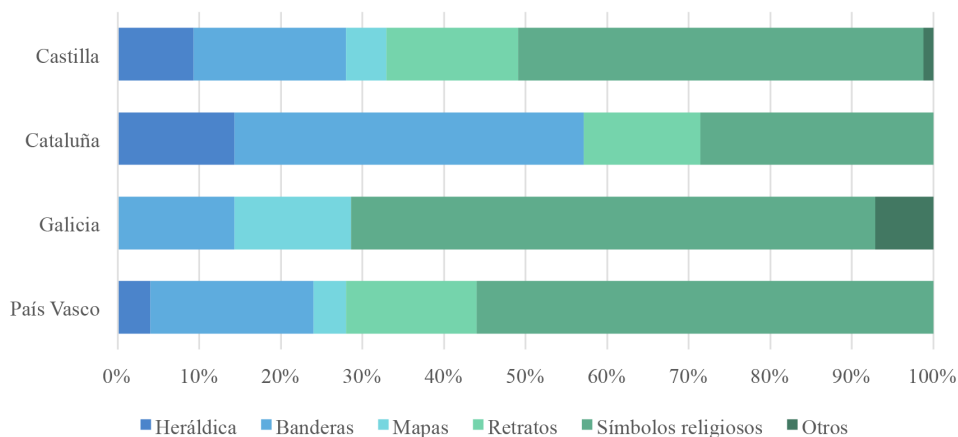
En definitiva, estos centros no tuvieron una representación de la simbología nacional tan heterogénea como las escuelas no gestionadas por la Iglesia, marcando así las distancias con ellas y anteponiendo la identidad religiosa e institucional a la nacional.

Distribución geográfica

Atendiendo a las regiones seleccionadas, y al igual que ocurriera en el análisis en función del tipo de centro, la simbología religiosa fue, en líneas generales, la más frecuente en los centros analizados (gráfico 4). Seguidamente se encuentran las banderas, los retratos, la heráldica, los mapas y la categoría que incluye algunos elementos regionales no recogidos en el resto de los grupos, y denominado como «Otros».

⁶³ Honorato Zubiri Grate, «La realidad educativa en el colegio de segunda enseñanza de los padres benedictinos de Lazcano», 1959, pp. 75, 83, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

Gráfico 4. Representación de la simbología patriótica y religiosa en función de las regiones



Fuente: elaboración propia.

Los elementos diferenciales que han aparecido en las imágenes de las regiones seleccionadas están representados principalmente en los mapas, y en menor medida en las actividades culturales y la heráldica.

Los mapas son objetos cuya finalidad es clasificadora,⁶⁴ y que desde el siglo XX se convirtieron en una suerte de logotipo, «formando un poderoso emblema de los nacionalismos».⁶⁵ Para el historiador John Harley, estos poseen una identidad topográfica y significados simbólicos, y avanza hacia el concepto de la ideología del espacio.⁶⁶

En el marco del presente estudio, son objetos que se dan con la misma frecuencia en ambos tipos de centro, si bien en aquellos que son religiosos aparecen en la mayoría de los casos mapas físicos del mundo, de algunos continentes (África, América del Sur y Europa) y nacionales (fotografía 8).

⁶⁴ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993), 241.

⁶⁵ Anderson, *Comunidades imaginadas*, 245.

⁶⁶ John Brian Harley, *The new nature of maps: essays in the history of cartography* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001), 48.



Fotografía 8. Clase de pintura y dibujo en el Real Colegio de Nuestra Señora de los Remedios de Toledo (1959).⁶⁷

Los mapas regionales se pueden observar exclusivamente en centros cuya titularidad no es religiosa. El caso más llamativo es el de Galicia. El colegio Fingoy, un centro privado de la ciudad de Lugo fundado en el año 1950 por el filántropo Antonio Fernández López,⁶⁸ tenía en una de sus aulas un mapa físico de la región que destaca por sus considerables dimensiones, ocupando un espacio predominante en un lateral del aula, apoyado en la pared (fotografía 9).⁶⁹ La fotografía, por el ángulo mostrado y la baja calidad en el enfoque, que refleja movimiento en su ejecución, sumado a la ausencia de algún tipo de sellado o firma profesional en el reverso, indica que se trataría de una toma realizada por un profesional amateur, en este caso seguramente por la propia estudiante que firma la memoria de prácticas.

⁶⁷ Laín, *El colegio Nuestra Señora de los Remedios*, s.p.

⁶⁸ Xosé Ramón Cando Vázquez, Carmen Cortizas Rodríguez e Isabel Rivas Barrós, «La experiencia del colegio Fingoy», *Revista de Innovación Educativa* 0 (1991): 95.

⁶⁹ Cabe destacar que en este colegio las fotografías que muestran el aula y otras dependencias no tienen simbología patriótica. El aula está presidida por un crucifijo y el comedor por una pintura mural de un paisaje.



Fotografía 9. Mapa regional de Galicia en un aula del colegio Fingoy en Lugo (1959).⁷⁰

Fue diseñado por el arquitecto gallego Manuel Gómez Roldán,⁷¹ y su primer director fue Ricardo Carballo Calero. Su equipo docente contó con figuras como el escritor y político Xosé Luís Méndez Ferrín, quien posteriormente sería presidente de la Real Academia Galega,⁷² Bernardino Graña, primer presidente de la Asociación de Escritores en Lingua Galega,⁷³ y Arcadio López Casanova, poeta exponente de la cultura gallega;⁷⁴ que dan cuenta del marcado carácter galleguista de este centro.

⁷⁰ María García de la Mata, «El colegio Fingoy en Lugo», 1959, pp. 52, 448, Fondo Romero Marín (FRM). Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

⁷¹ Víctor F. Freixanes, «Manuel Gómez Román», *La Voz de Galicia*, 23 de noviembre de 2014.

⁷² Agencia EFE, «Méndez Ferrín, elegido por mayoría nuevo presidente de la Real Academia Galega», *La Voz de Galicia*, 23 de enero de 2010.

⁷³ Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (AELG), «Consellos directivos», AELG, <http://www.aelg.gal/consellos-directivos> (consultado el 31-05-2018).

⁷⁴ Xesús Alonso Montero, «Arcadio López-Casanova», *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 17 (2002): 104.

La pedagogía propugnada por esta institución estuvo profundamente ligada a los ideales de la Institución Libre de Enseñanza y a los principios educativos del pedagogo francés Célestin Freinet. En definitiva, el recorrido, los profesionales y las ideas que sustentaron este centro dan cuenta de una marcada defensa de la cultura gallega, que justificaría la presencia del amplio mapa regional antes expuesto.

Otro de los casos se encuentra en el País Vasco. Concretamente en la provincia de Vizcaya, en la localidad costera de Bermeo. En este caso, se halla en la escuela nacional, en la cual se puede observar, en una de sus clases, una fotografía profesional, por su encuadre y perspectiva.

En ella se ven dos mapas que ponen de relieve la importancia de la cultura del marco provincial y local en este centro. Esta impronta aparece reflejada con un plano local de la ciudad de Bermeo dibujado sobre la pizarra, y un mapa físico provincial de Vizcaya a la derecha, sobre la pared frontal del aula (fotografía 10).



Fotografía 10. Detalles del plano local de la ciudad de Bermeo y del mapa físico provincial de Vizcaya en el aula de una escuela de Bermeo (Vizcaya, 1955).⁷⁵

⁷⁵ Dolores Albizua Zabala, «Bermeo», 1955, pp. 146, 303, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

La memoria a la que pertenece la fotografía, realizada por la estudiante Dolores Albizua Zabala, es en sí misma un ensalzamiento y defensa de la cultura local. En sus páginas se puede observar un escudo local pintado con todo detalle, y apartados que ponen de relieve el hecho diferencial de la personalidad bermeana.

Cabe destacar que esta localidad fue la primera en la cual el Partido Nacionalista Vasco alcanzó la mayoría en unas elecciones municipales, en el año 1901.⁷⁶ Desde entonces, se mostró como uno de los principales baluartes del nacionalismo vasco en la provincia vizcaína, mostrando un ferviente apoyo a la consecución del Estatuto de Estella durante el periodo republicano.⁷⁷

Otros símbolos que representan identidades y tradiciones son, por ejemplo, los escudos. Al margen de aquellos nacionales, las fachadas de algunos centros también se revistieron con la heráldica regional y local.

El primer caso es el de Castilla. Tras la herencia que recibió Fernando III del Reino de León en 1280, quiso incorporar a éste en la heráldica castellana. Desde entonces, el escudo cuartelado de blancos y gules, aunando al castillo y al león ha tenido una trayectoria constante, con sus símbolos presentes en todos los escudos y banderas nacionales hasta la actualidad.⁷⁸

También llegó a las fachadas. Así lo demuestra una escuela de niñas de la localidad guadalajareña de Molina de Aragón (fotografía 11). Presidiendo la puerta principal, en la parte superior de la fachada, se encuentra un escudo ondeado y coronado de la casa de Castilla. En la misma fachada, en el cuarto superior derecho, aparece otro escudo, sin corona, con un cuartelado y tonos similares, si bien no se puede distinguir exactamente su contenido. Podría tratarse de otro escudo similar, pero cabe también la hipótesis de que sea el escudo de armas del infante Don Manuel de Castilla, en cuyos cuartelados gules apareció un puño

⁷⁶ Ander Delgado Cendagortagalarza, «El origen del nacionalismo en Bermeo. La estrategia del PNV en el distrito electoral de Gernika (Bizkaia), 1898-1910», *Historia Contemporánea* 21 (2000): 595.

⁷⁷ Francisco Manuel Vargas Alonso, *Bermeo y la Guerra Civil. La batalla del Sollube* (Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 2007), 33-34.

⁷⁸ Faustino Menéndez Pidal, *El escudo de España* (Madrid: Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía, 2004), 77; Antonio Herrera Casado y Antonio Ortiz García, *Heráldica municipal de Guadalajara* (Guadalajara: AACHE Ediciones, 2001), 45.

alado.⁷⁹ Cualquiera que fuera la hipótesis, se trataría de un símbolo de naturaleza castellana, una identidad que, como se ha señalado al inicio del presente estudio, fue exaltada por el Régimen.



Fotografía 11. Fachada de una escuela de niñas en Molina de Aragón (Guadalajara, 1955).⁸⁰

Otro caso de heráldica no nacional se encuentra nuevamente en Bermeo, si bien en esta ocasión en una escuela infantil de titularidad religiosa, financiada por la caja de ahorros municipal de Bilbao. Su fachada principal se encuentra presidida por el escudo municipal de la capital de Vizcaya (fotografía 12),⁸¹ lo que podría justificarse por el patrocinio económico que sustentó el centro.

⁷⁹ Herrera y Ortiz, *Heráldica municipal de Guadalajara*, 45.

⁸⁰ María del Carmen Romero Villanueva, «Monografía pedagógica de la Ciudad de Molina», 1955, pp. 90, 245, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

⁸¹ Los escudos de Bilbao y Bermeo tienen como rasgo común la presencia de dos lobos, que en caso del bilbaíno aparecen en el lateral derecho uno sobre otro, mientras que en el segundo caso lo hacen en faja u horizontalmente. Ambos Reflejan a la familia que fundó las dos urbes, los Haro. Bilbao fue fundada por Diego López V de Haro y Bermeo por López Díaz II de Haro.



Fotografía 12. Fachada de la casa de los niños de Bermeo (Vizcaya, 1955).⁸²

Finalmente, otros elementos que reflejan aspectos identitarios diferenciales serían los objetos y celebraciones folclóricas. Nuevamente, el colegio Fingoy de Lugo muestra elementos identitarios que formaban parte, en palabras de la estudiante que redactó la memoria, de las clases de folclore regional.⁸³ Se trata de unas gaitas realizadas en los talleres de carpintería (fotografía 13).

⁸² Albizua, *Bermeo*, 127.

⁸³ García, *El colegio Fingoy en Lugo*, 24.



Fotografía 13. Gaitas en taller de carpintería (Lugo, 1955).⁸⁴

Finalmente, los eventos sociales en los pueblos mostraban también la vestimenta regional. En las memorias seleccionadas, se observan en las localidades castellanas de Aforados de Moneo (Burgos) y Berlanga de Duero (Soria) (fotografías 3 y 14).



Fotografía 14. Jóvenes vestidas con el traje regional acompañadas de un chico que sostiene una guitarra en una escuela graduada de Berlanga de Duero (Soria, 1954).⁸⁵

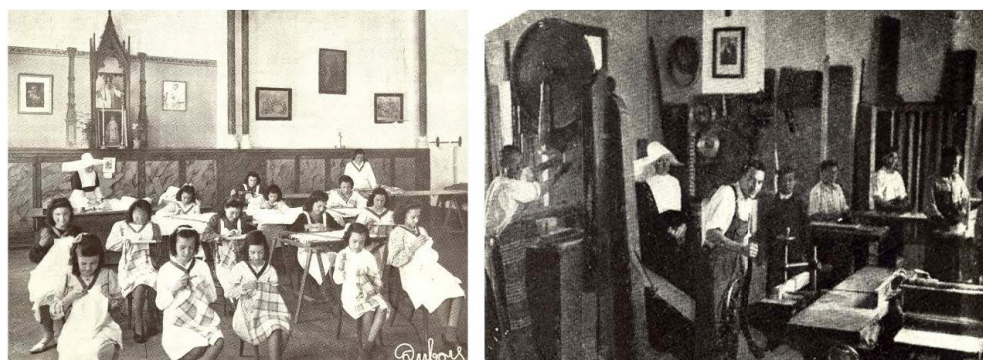
⁸⁴ García, *El colegio Fingoy en Lugo*, 24.

⁸⁵ Andrea Marcos Ramos, «Problemas pedagógicos de Berlanga de Duero», 1954, pp. 69, 233, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

Sexo del alumnado

La tercera de las variables a considerar hace referencia al modo en que alumnos y alumnas se vinculaban a la simbología patriótica. Considerando aquellas fotografías en las que las aulas, dependencias o exteriores de los centros educativos donde el alumnado estaba en contacto con estos símbolos, en algunos casos se puede observar cómo la forma en la cual se relacionaban con los mismos distaba considerablemente.

En las aulas, en la ciudad de Madrid se ha encontrado un caso, relativo a un centro encargado de niños y niñas abandonadas y/o delincuentes gestionado por la Iglesia católica, en el cual las diferencias son evidentes. Mientras los chicos se encuentran en talleres de sastrería y carpintería presididos por el retrato del dictador, las chicas se encuentran en talleres de labores, confección o cocina con referentes exclusivamente católicos (fotografía 15).



Fotografía 15. Comparación de labores realizadas por chicos y chicas en centros de gestión religiosa encargados de atender a jóvenes abandonados y/o delincuentes (Madrid, 1956).⁸⁶

Las mencionadas diferencias ahondan, como señaló Carmen Agulló, en la idea de que la mujer debe jugar un papel asistencial, relegada al marco doméstico, mientras que el hombre adquiere un rol de autoridad y protección.⁸⁷ Estas ideas se repiten a lo largo de las fotografías analizadas, destacando dos casos concretos. En primer lugar, en el coto escolar

⁸⁶ María Socorro Martín, «Estudio del fenómeno educativo en el niño abandonado y delincuente», 1956, pp. 42, 55, 205, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

⁸⁷ Agulló, «Mujeres para Dios», 19.

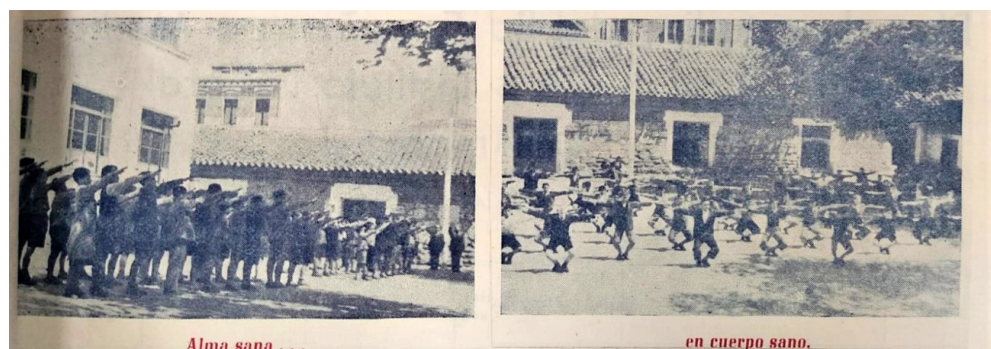
Virgen Milagrosa del municipio serrano de Guadarrama (Madrid), donde se puede observar un conjunto de labores confeccionadas por las niñas que rodean todo tipo de simbología nacionalcatólica (retratos del dictador y del líder de la Falange, el crucifijo, estatuas de una virgen y del Sagrado Corazón de Jesús, e incluso una bandera nacional), en una suerte de altar de la patria (fotografía 16).



Fotografía 16. Sala del coto escolar Virgen Milagrosa, en Guadarrama (Madrid, 1958).⁸⁸

Por su parte, las prácticas patrióticas vinculadas al sexo masculino aparecen en las actividades físicas, en ocasiones acompañadas de eslóganes como el caso de un colegio de Medina del Campo, que relaciona el fascismo con la pureza del alma vinculada a la gimnasia (fotografía 17).

⁸⁸ Manuela Redondo Fraguas, «Guadarrama: Su aspecto pedagógico», 1958, pp. 32, 664, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.



Fotografía 17. Niños realizando el saludo fascista y educación física en un colegio de Medina del Campo (Valladolid, 1952)⁸⁹

En la mayoría de los casos registrados en las memorias analizadas, se detecta que, en el momento en que se dan actividades por separado, hay una tendencia a vincular el sexo femenino con la simbología religiosa mientras el sexo masculino se liga a símbolos patrióticos. De esta forma, la mujer tendría que poseer la «resignación cristiana» de las labores domésticas y asistenciales con el hogar y la familia, entendiendo así su servicio a la patria, vinculada a figuras religiosas como las vírgenes. En cambio, los hombres estarían ligados en mayor medida a los referentes políticos de la Dictadura, símbolos de la autoridad y la protección de la patria, el hogar y la familia.

CONSIDERACIONES FINALES

La simbología del nacionalcatolicismo estuvo presente en la enseñanza española de forma generalizada, si bien la combinación de ambas caras del Régimen estuvo más representada en los centros cuya titularidad no dependía de la Iglesia católica. En aquellos centros regentados por las órdenes y congregaciones religiosas, se muestra una tendencia hacia la simbología propia.

Sin embargo, estos símbolos tuvieron que convivir en algunas ocasiones con representaciones y elementos regionales, sobre todo en Galicia

⁸⁹ Albertina Gómez Álvarez, «Problemas educativos de Medina del Campo», 1952, pp. 40b, 380, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

y el País Vasco. Dada la naturaleza de la muestra, la propia limitación del fondo con las memorias de Cataluña ha permitido extraer únicamente elementos que permiten obtener un primer acercamiento a la realidad de la representación simbólica de las escuelas de esta región, la cual desarrolló un nacionalismo acusado anterior a la Dictadura.

Por otro lado, la perspectiva del género contribuye una vez más a comprender la realidad educativa del Régimen, constatando las diferencias en las actividades desempeñadas por niños y niñas en los centros, y atestiguando una vinculación con la simbología con ideales y referentes claramente diferenciados.

Respecto a las propias fuentes, las memorias de prácticas se han mostrado nuevamente como un instrumento de gran valor histórico-educativo, si bien cuentan con limitaciones. A este respecto, hay que retomar su carácter subjetivo, que deriva en un condicionamiento directo e indirecto e impide una generalización de las realidades educativas analizadas por los estudiantes. Directo, porque pese a que nos permiten conocer de forma parcial la realidad escolar de un contexto determinado, se encuentran condicionadas por la predisposición, ideología y formación de los propios autores. Asimismo, se tratan de fuentes condicionadas indirectamente porque fueron elaboradas por estudiantes que iban a ser evaluados por un determinado profesor. Este aspecto no resulta una excepción, pues la subjetividad, como elemento inherente a la condición humana, es también aplicable a otros materiales como los cuadernos escolares, los exámenes, o la legislación educativa —entre otras fuentes—, y como tal debe ser historiada.

Además, al tratarse de una fuente poliédrica, que incluye diferentes recursos de investigación, permite entrever los diferentes niveles de prescripción o culturas que guían el funcionamiento de las instituciones educativas, como la cultura práctica, académica o política. Gracias a ello, se pueden observar algunos de los cambios y continuidades que existen en momentos de ruptura política, como fue el caso de la Dictadura franquista.

Para finalizar, se concluye con la idea de que las fotografías son fuentes poliédricas cuya interpretación nunca es definitiva. Como fuente histórica en general, y las analizadas en la presente investigación en particular, tienen tantas posibilidades y perspectivas como miradas las observen.

Nota sobre el autor

CARLOS SANZ SIMÓN es graduado en Pedagogía (2015) y Máster en Investigación en Educación (2016) por la Universidad Complutense de Madrid. En esta institución actualmente cursa los estudios de Doctorado en Educación como contratado predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos. Forma parte del grupo de investigación consolidado *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades* (CLAVES, UCM) y pertenece al consejo editorial de la revista *Cabás*. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la construcción de la identidad nacional en las escuelas primarias de España e Italia entre los años treinta y cincuenta del siglo XX. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del nacionalismo en la escuela, la simbología patriótica, los textos escolares y las memorias de prácticas.

REFERENCIAS

- Agulló Díaz, M^a del Carmen. «Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar». En *Mujeres y educación en España. VI Coloquio de Historia de la Educación*, 17-26. Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990.
- Álvarez Junco, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Barceló Bauzá, 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. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-308>
- Beas Miranda, Miguel. «El orden del tiempo y los ritmos escolares». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 309-330. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Beramendi González, Justo. «Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República». *Pasado y Memoria* 2 (2003): 1-77. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/713/1/Beramendi%20Gonzalez-Nacionalismos.pdf>

- Blasco Herranz, Inmaculada. *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la Historia*. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Boyd, Carolyn P. *Historia patria. Patria, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Box Varela, Zira. «La fundación de un régimen. La construcción simbólica del franquismo». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2008.
- Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005.
- Canales Serrano, Antonio Francisco. «El robo de la memoria. Sobre el lugar del franquismo en la historiografía católico-catalanista». *Ayer* 59 (2005): 259-280.
- Cando Vázquez, Xosé Ramón, Carmen Cortizas Rodríguez e Isabel Rivas Barrós. «La experiencia del colegio Fingoy». *Revista de Innovación Educativa* 0 (1991): 95-105.
- Casanova Ruiz, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons, 2014.
- Castro Berrojo, Luis. *Capital de la cruzada. Burgos durante la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Comas Rubí, Francisca. «Fotografía i historia de l'educació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 11-17. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.51>
- Delgado Cendagortagalarza, Ander. «El origen del nacionalismo en Bermeo. La estrategia del PNV en el distrito electoral de Gernika (Bizkaia), 1898-1910». *Historia Contemporánea* 21 (2000): 595-626.
- Domínguez García, Javier. *Memorias del futuro. Ideología y ficción en el símbolo de Santiago Apóstol*. Madrid: Iberoamericana – Vervuert, 2008.
- Domínguez Méndez, Rubén. «El Estatuto non nato de Castilla y León en la prensa vallisoletana durante 1936». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 60 (2014): 1-24.
- Escolano Benito, Agustín. «Las culturas escolares en el último medio siglo». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 267-288. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Febo, Giuliana di. *La Santa de la Raza. Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista (1937-1962)*. Barcelona: Icaria, 1988.
- Fusi Aizpurúa, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000.
- Gervilla Castillo, Enrique. «La escuela del nacionalcatolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico». *Bordón. Revista de Pedagogía* 58, no. 4-5 (2006): 537-538.

- Guibernau, Montserrat. *Catalan Nationalism. Francoism, transition and democracy*. Londres: Routledge, 2004.
- Harley, John Brian. *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001.
- Herrera Casado, Antonio y Antonio Ortiz García. *Heráldica municipal de Guadalajara*. Guadalajara: AACHE Ediciones, 2001.
- López Martín, Ramón. «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 425-448. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- Mainer, José Carlos. «La imagen de Castilla en el fascismo español». En *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirigido por Antonio Morales, Juan Pablo Fusi y Andrés de Blas, 855-873. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- Maza Zorrilla, Elena. «El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo». *Historia y política* 31 (2014): 167-192.
- Meda, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: FrancoAngeli, 2016.
- Menéndez Pidal, Faustino. *El escudo de España*. Madrid: Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía, 2004.
- Montero, Xesús Alonso. «Arcadio López-Casanova». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 17 (2002): 103-107.
- Moreno Luzón, Javier y Xosé Manoel Núñez Seixas. *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 2017.
- 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): 73-115. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.5.2017.16799>
- Muñoz Mendoza, Jordi. *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. «La región y lo local en el primer franquismo». En *Imaginaris y representaciones de España durante el franquismo*, editado por Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas, 127-154. Madrid: Casa de Velázquez, 2014.
- Ostolaza Esnal, Maitane. «Género, religión y educación en la España contemporánea: Estado de la cuestión y perspectivas historiográficas». En *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la*

- historia*, editado por Inmaculada Blasco Herranz, 48-68. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Panofsky, Edwin. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- Poveda Sanz, María y Teresa Rabazas Romero. «El Fondo Romero Marín del Museo “Manuel B. Cossío. Análisis de las memorias de prácticas de Pedagogía». En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, 323-336, 2012. <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>
- 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. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- Pozo Andrés, María del Mar del. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Pozo Andrés, María del Mar del 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): 119-133. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>
- 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: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Teresa Rabazas Romero. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic». *Educació i Història* 15 (2010): 165-194. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.59>
- Puelles Benítez, Manuel de. *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED, 2017.
- Queralt del Hierro, María Pilar. *Tal como éramos. Las niñas que fuimos y... las mujeres que somos*. Madrid: EDAF, 2016.
- Rabazas Romero, Teresa, Sara Ramos Zamora y Carmen Colmenar Orzaes. «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 397-448. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19342>
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «The School Child. Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s». *History of Education & Children's Literature* 8, no. 1 (2018): 305-326.
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío». En *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*,

- P. Álvarez Domínguez, 163-172. Gijón y Sevilla: TREA Ediciones y Ediciones de la Universidad de Sevilla, 2016.
- Ruiz Berrio, Julio. «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad». En *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, coordinado por Julio Ruiz Berrio, 117-141. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005.
- Sanz Simón, Carlos, y Teresa Rabazas Romero. «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española». *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50578>
- Serrano, Carlos. *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación*. Madrid: Taurus, 1999.
- Sonlleve Velasco, Miriam, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egidio. «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo». *Historia Social y de la Educación* 7, no. 1 (2018): 26-54. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.2903>
- Sonlleve Velasco, Miriam, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egidio. «El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra». *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* 9 (2018): 331-363. <https://doi.org/10.14516/10.14516/fdp.2018.009.001.012>
- Storm, Eric. «Una España más española. La influencia del turismo en la imagen nacional». En *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, eds. Javier Moreno Luzón y Xosé M. Núñez Seixas, 530-559. Barcelona: RBA, 2013.
- Varela Ortega, José. «La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero: Introducción y esquema para la historia de un estereotipo». En *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirigido por Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero, 1089-1112. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- Vargas Alonso, Francisco Manuel. *Bermeo y la Guerra Civil. La batalla del Sollube*. Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 2007.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

LA SEMANA TRÁGICA DE BARCELONA DE 1909 EN LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR: DEL AFRICANISMO A LA POSMODERNIDAD

*The tragic week in Barcelona (1909) in school historiography:
from Africanism to postmodernity*

Emilio Castillejo Cambra^a

Fecha de recepción: 21/09/2018 • Fecha de aceptación: 23/01/2019

Resumen. El tratamiento de los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona de 1909 que hizo la historiografía escolar antes de 1975 (final de la dictadura de Franco), estuvo condicionado por factores diversos: sacralización del orden social y del sistema de la Restauración, el africanismo, el pensamiento eclesial. Desde esta fecha, a pesar de los avances de la historiografía profesional y de las libertades democráticas, comprobamos que los manuales de Historia siguen sin dar las claves para evidenciar las complicidades que sostienen el sistema de poder frente al que se produce la revuelta de julio de 1909 en Barcelona, y las ideologías que sirven para legitimarla: anticolonialismo, anticapitalismo, antimilitarismo y anticlericalismo. En esta ocultación intervienen reminiscencias del pasado (palabras-trampa del pensamiento eclesial, del militarismo, del colonialismo...), tabúes sociales sobre la Iglesia católica y el Ejército, y la liquidez y falta de compromiso del pensamiento posmoderno imperante.

Palabras clave: Historiografía escolar; Semana Trágica de Barcelona; Africanismo; Posmodernidad.

Abstract. *The treatment of the events of the Tragic Week of Barcelona in 1909 that school historiography presented before 1975 (the end of Franco's dictatorship), was conditioned by various factors: sacralization of the social order and the Restoration system, Africanism and, ecclesiastic thought. From this date on, in spite of the advances in professional historiography and democratic freedoms, we have verified that history textbooks still do not provide the keys necessary for demonstrating the complicities that upheld the power*

^a Departamento de Geografía e Historia. Centro Asociado UNED-Pamplona. Carretera de Sadar s/n. 31006 Pamplona. España. ecastillejo@pamplona.uned.es.

system - against which the revolt took place in Barcelona in July 1909 - nor the ideologies that served to legitimize the uprising: anti-colonialism, anti-capitalism, anti-militarism and anti-clericalism. In this concealment there is evidence of reminiscences of the past (catch-words from ecclesiastic thought, militarism, colonialism...), social taboos about the Catholic Church and the Army, and the liquidity and lack of commitment of the prevailing postmodern thought.

Keywords: *School historiography; Tragic Week of Barcelona; Africanism; Postmodernity.*

Atracaba el barco, se fijaba la pasarela y comenzaban a desembarcar. La mayoría de ellos, campesinos y jornaleros de toda España [...] Hacían frente a la nueva catástrofe que había caído sobre ellos, y que consideraban peor que la miseria de sus hogares, con una resignación de bueyes cansinos.¹

La historiografía profesional no puede sustraerse a condicionantes ideológicos y políticos. Pero no hay duda de que, debido a su mayor exposición pública y a la intervención en el currículo de agentes sociales de distinta índole, los condicionantes a que está sometida la historiografía escolar, los manuales de historia, son mucho más poderosos y determinantes. Por eso mismo, el metadiscurso o punto de vista del autor es más simple y débil, menos autónomo, en los manuales de texto que en los libros de historia. Baste un ejemplo. Jaime Vicens Vives, inhabilitado para cargos directivos por el franquismo, como historiador profesional era proclive a incorporar a vencedores y vencidos de la Guerra Civil española y a métodos que dieran a la historia racionalidad, alejándola del esencialismo y la metafísica. Sin embargo, como autor de manuales, ofrece un discurso legitimador del régimen franquista.²

Este artículo precisamente pretende demostrar el contraste entre la historiografía profesional y la historiografía escolar española en castellano (dejo para otro momento las publicaciones en catalán) en el tratamiento de la insurrección catalana de julio de 1909 contra la movilización de tropas enviadas a Marruecos, la Semana Trágica. Hasta los años setenta del pasado siglo ese tratamiento está determinado sustancialmente por el

¹ Arturo Barea, *La ruta* (Barcelona: Debolsillo, 2006), 221-222.

² Emilio Castillejo, «Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia», *Bordón* 61, no. 2 (2009): 46-48.

africanismo y el pensamiento eclesial, ingredientes también de la ideología franquista. En esas fechas, que coinciden con el fin de la dictadura de Franco, la historiografía profesional inicia un camino que convertirá la Semana Trágica en uno de los acontecimientos mejor conocidos de la historia contemporánea española. La historiografía escolar, sin embargo, aunque recoge frutos de aquélla, conserva expresiones que nos hablan de una actitud reverencial ante la Iglesia, el Ejército y el orden social de la Restauración alfonsina, que en nada ayudan a formar esos ciudadanos concienciados y críticos de que hablan las programaciones didácticas.

AFRICANISMO, PENSAMIENTO ECLESIAL Y SU INCIDENCIA EN LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR HASTA 1975

Ingredientes ideológicos del africanismo y del pensamiento eclesial

La historiografía escolar, al abordar la Semana Trágica de 1909 se ha situado tradicionalmente del lado del orden imperante en esa fecha, la Restauración, obviando a los rebeldes. El africanismo y el pensamiento eclesial sirvieron para sustentar ese orden. El africanismo se configuró, sobre todo entre militares, conforme se consolidaba la presencia española en Marruecos desde mediados del siglo XIX hasta la Conferencia de Algeciras de 1906, que adjudica a España el Rif y significa el final del aislamiento europeo y el comienzo de la rivalidad franco-española y de la sublevación bereber.³ Hay que distinguir entre militares «africanistas» (Morales, Jordana...), partidarios de soluciones pacíficas, y «africanomilitaristas» (Franco, Millán-Astray...), que, inclinados a la extrema derecha, consideran que el Ejército de África debía acabar con la decadencia de España: de hecho, sofocó la revolución de Asturias (1934) y protagonizó el golpe de Estado de 1936. El africanismo fue una ideología sustancial del franquismo: hasta 1945, con un discurso irredentista (*Reivindicaciones de España* de Areilza y Castiella); hasta 1956, como mera idealización de las glorias pasadas; desde esa fecha (descolonización de Marruecos), se impone el pragmatismo: incluso para Muñoz Grandes,

³ Margarita Barral, «El africanismo como instrumento del nacionalismo español a principios del siglo XX: La Conferencia de Algeciras», *Jerónimo Zurita* 88 (2013): 275-295.

general falangista, esa descolonización, aunque dolorosa, fue acertada.⁴ Al margen de etapas, fue constante la idea de que España ejercía en Marruecos un «protectorado sentimental», civilizador.⁵ La historiografía, sin embargo, da cuenta de la brutalidad de esa guerra colonial y del hilo que la une con la guerra incivil que comienza en 1936.⁶

El africanismo no incumbe sólo a los militares, sino a intelectuales románticos (Gil Benumeya), contrarrevolucionarios (Maeztu), regeneracionistas (Costa), y a la Iglesia católica, que lo enriquece con el ideal de cruzada. Los boletines eclesiásticos recogen reacciones como la del obispo de Pamplona ante la insurrección catalana de 1909:

La defensa del honor nacional, atrozmente vilipendiado, ha compelido á nuestra amada nación á lanzarse á una sangrienta lucha con los enemigos perpetuos de nuestra Fé y de nuestra Patria poniendo á prueba el valor indomable de nuestros soldados, que á estas horas luchan con las hordas del Rif en defensa de legítimos derechos; y como si no fueran bastante aflictivas para los buenos españoles esta azarosa circunstancia y prueba dolorosa, á que Dios en su juicio inescrutable ha sometido á esta desgraciada nación, y cuando los ojos de todos estaban puestos en el valiente y heroico ejército, que pelea con tanta abnegación como desnudo en aquel inhospitalario suelo por la pacificación y restablecimiento completo del orden exterior, no han faltado elementos degenerados, que se han aprovechado de tales circunstancias para turbar la paz interior del reino, cometiendo los más horrendos crímenes y sacrílegas profanaciones en la hermosa ciudad de Barcelona y en otros pueblos de Cataluña, con una barbarie más criminal todavía que las salvajes hordas del Rif.⁷

Y adjuntan cartas como la del presidente de la Junta Central de Acción Católica, Marqués de Comillas, dirigida a Maura, exigiendo la disolución

⁴ Alfonso Iglesias Amorín, «La cultura africanista en el Ejército español, 1909-1975», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 15 (2016): 99-122.

⁵ Rocío Velasco de Castro, «La imagen del “moro” en la formulación e instrumentalización del africanismo franquista», *Hispania* 246 (2014): 205-236.

⁶ Sebastián Balfour, *Abrazo mortal. De la guerra colonial a la Guerra Civil en España y Marruecos, 1909-1939* (Barcelona: Península, 2018), 207-369.

⁷ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 1119 (24 agosto 1909): 287-289.

de escuelas, sociedades y periódicos que «hagan la apología de ideas subversivas».⁸ Así ocurrió.

La visión eclesial de la Semana Trágica está condicionada por ciertas creencias, que actúan como «ojo negro» que niega la realidad. Primera, el africanismo como cruzada. Las circulares de los obispos hacen coletas y rezan para que el «Dios de los Ejércitos y el Señor de las batallas» triunfe contra «los descendientes de nuestros antiguos opresores y siempre adversarios encarnizados de nuestra amada Patria y de nuestra Religión».⁹ *Razón y Fe*, revista de la Compañía de Jesús, legitima la presencia de España en Marruecos recurriendo al historicismo (lo exigía el testamento de Isabel la Católica) y a una legitimación racional: Conferencia de Algeciras, Tratado de Fez...¹⁰

Segunda, el nacionalcatolicismo, que identifica España y catolicismo. Ante una modernidad insatisfactoria, la Iglesia se refugia en el pasado: la España que luchó contra los agarenos y el protestantismo, cristianizó América.¹¹ El nacionalcatolicismo legitima la colonización exterior (Marruecos) e interior: en la Restauración exige restablecer «la unidad católica»,¹² la presencia católica en las Cortes, en la educación, el Código penal,¹³ acabar con «la prensa impía».¹⁴ La Iglesia, sólo pareció satisfecha cuando, tras una «purificación» (guerra civil), España alcanza el «ideal divino».¹⁵

Tercera, el «otro musulmán», moralmente inferior. Para justificar esa inferioridad, la literatura eclesial recurre a argumentos personales (la epilepsia de Mahoma explica sus desvaríos), teológicos («religión disolvente», materialista...) e históricos: invasión de España, odio a España

⁸ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 1119 (24 agosto 1909): 293-296.

⁹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 1116 (31 julio 1909): 251-252.

¹⁰ Pablo Hernández, «España en Marruecos», *Razón y Fe*, t. 36 (1913): 51-65, 151-65.

¹¹ Nazario Pérez, «España, hija de la Inmaculada», *Razón y Fe*, t. 7 (1903): 417-429.

¹² *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 640 (8 octubre 1891): 504-507.

¹³ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada* 18 (23 octubre 1899): 417-431.

¹⁴ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada* 19 (24 octubre 1899): 433-438.

¹⁵ Fernando Antonio, *Itinerario espiritual de España* (Valencia: Publicaciones del Consejo Superior de la Juventud de Acción Católica-Imprenta La Semana Gráfica, 1938), 36.

por la expulsión de los moriscos.¹⁶ En la mejor tradición de Menéndez Pelayo, afirma que los descendientes de los «moros usurpadores de nuestro territorio» no podían ser asimilados (aunque fueron convertidos «con suavidad», promovieron «motines», se entendieron con los turcos...), y rechaza la tesis de la historiografía liberal según la cual la expulsión de las minorías étnico-religiosas es un factor de la decadencia de España.¹⁷

Cuarta, el catolicismo, sustento de la sociedad: sin el cristianismo, «¿qué sería de la sociedad?».¹⁸ Aferrada al modelo del Antiguo Régimen, la Iglesia no soporta la modernidad: el liberalismo, el «violento despojo» desamortizador y el industrialismo empeoran la vida de obreros y campesinos.¹⁹ El resultado final: la «aberración antisocial» del anarquismo y del bolchevismo.²⁰ Y eso sin renunciar al capitalismo, a que el hombre, lícitamente, «se haga rico»: la Iglesia «santifica y aconseja la pobreza, no la manda».²¹ Pobreza y riqueza son indiferentes para la salvación. La encíclica *Quod Apostolici muneris* (1878) de León XIII, desde una perspectiva organicista, legitima la desigualdad de funciones en la sociedad; lo que iguala a los hombres es «la altísima dignidad de hijos de Dios».²² La encíclica *Rerum Novarum* (1891), teniendo como referencia los gremios medievales, apuesta por la armonía social entre «amos» y obreros.²³ Una y otra vez, los documentos eclesiales apelan a la «caridad de los ricos y la paciencia y laboriosidad de los pobres».²⁴ Y justifican el «saludable rigor» frente a huelgas, sindicatos, «prensa impía»...²⁵

¹⁶ Pablo Hernández, «El mahometismo y la religión de los marroquíes», *Razón y Fe*, t. 40 (1914): 447-461.

¹⁷ J. Planella, «Judíos y moriscos españoles. Rectificación de un juicio histórico», *Razón y Fe*, t. 1 (1901): 496-506.

¹⁸ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 1138 (2 mayo 1910): 188-189.

¹⁹ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 624 (17 marzo 1891): 129-144.

²⁰ Venancio Minteguiaga, «La propaganda anarquista ante el derecho», *Razón y Fe*, t. 13 (1905): 32-45; Joaquín Azpiazu, «Ideología bolchevique», *Razón y Fe*, t. 59 (1921): 426-441.

²¹ *Boletín Eclesiástico del Obispado de Calahorra y La Calzada* 12 (30 junio 1858): 91.

²² *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 321 (27 febrero 1879): 55-64.

²³ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona* 631 (6 julio 1891): 297-336.

²⁴ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, Extraordinario (11 abril 1910): 142.

²⁵ Venancio Minteguiaga, «La huelga ante la moral y el derecho», *Razón y Fe*, t. 3 (1902): 96.

Quinta, irracionalidad y distorsión de la causalidad histórica. Por ejemplo, al atribuir el origen de la Gran Guerra al protestantismo, el liberalismo, la cuestión romana..., por romper con la Iglesia católica.²⁶ Es la incapacidad para entender cualquier rebelión. La razón última de tanta incompreensión e intransigencia está en que dicha la Iglesia es la «única maestra de la verdad», que estableció «los primeros fundamentos de todas las ciencias»: el resto son calumnias de «los hijos de las tinieblas».²⁷

Africanismo, ideal de cruzada, nacionalcatolicismo, superioridad moral del catolicismo, resignación ante el orden social imperante, condena de doctrinas disolventes, incapacidad para comprender una rebelión social, justificación de su represión, que son ideales de la Iglesia católica, encuentran eco en los manuales de historia del periodo, especialmente en los manuales de editoriales católicas (pero no sólo), creando prácticamente un discurso dominante: el lingüista Martínez Arnaldos recuerda que los medios de comunicación (en nuestro caso boletines eclesiásticos y manuales de Historia), dada su contigüidad tienden a homogeneizarse y a confundirse en un discurso único en el nivel sociológico, semiótico y pragmático.²⁸

La Semana Trágica en la historiografía escolar antes de 1936

En este periodo creo averiguar tres perspectivas. Los manuales republicanos hacen un tratamiento débil; prefieren consolidar la idea de que la Segunda República aborda los problemas que la Monarquía dejó pendientes. El institucionista²⁹ Rafael Altamira cita la Semana Trágica sólo al explicar la caída de Antonio Maura, cuya política fue «criticada y discutida» tras la represión y la ejecución de Ferrer Guardia.³⁰

Entre los identificados con la Restauración, Ernesto Lavisse, mínimamente crítico (cita el falseamiento electoral), señala únicamente que

²⁶ J. Abadal, «La providencia y la guerra actual», *Razón y Fe*, t. 50 (1918), 483-485.

²⁷ *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Pamplona*, 628 (16 mayo 1891): 201-202.

²⁸ Manuel Martínez Arnaldos, *Lenguaje, texto y mass-media. Aproximación a una encrucijada* (Murcia: Universidad de Murcia, 1990), 10.

²⁹ Miembro o persona afín a la Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876.

³⁰ Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo, *Historia de España* (Madrid: Espasa Calpe, 1934), 219; Rafael Altamira, *Historia de la civilización española. Con un apéndice por Aurelio Viñas* (Madrid: Espasa Calpe, 1932), 286.

la paz interior fue «turbada sólo por alguna tentativa revolucionaria fácilmente vencida». Alfonso Moreno Espinosa aclara que la Semana Sangrienta fue una protesta por el embarque de reservistas para frenar la agresión de «los moros», incide en la violencia anarquista que «dirigió todos sus ataques á la Iglesia», y concluye justificando la represión como su consecuencia lógica: Ferrer fue fusilado, «así como otros que tomaron parte activa en el movimiento». La Enciclopedia Dalmau Carles sigue este esquema.³¹ Los alumnos interiorizan así un encadenamiento *natural* de sucesos (provocación de los moros-movilización de reservistas-revolución violenta-represión) para legitimar el orden.

Los manuales integristas, propios de los centros educativos religiosos, conservan esta lógica. Pero acentúan el ideal africanista y de cruzada, el ideal patriótico (la oposición a la guerra de Marruecos como alta traición), el victimismo eclesial y la violencia de la revuelta, realizada con el «pretexto» de oponerse a la guerra (sin razones objetivas); animan a la venganza y deslegitiman las protestas en España y el extranjero por la represión. Es la posición real que tuvo la Iglesia católica ante los hechos:

Semana Trágica. Con el pretexto de oponerse a la continuación de la guerra del Riff, republicanos y socialistas pretendieron desmoralizar al ejército y provocar una revolución general, que dio por resultado una sangrienta semana en Barcelona y otras poblaciones de Cataluña (julio de 1909). El organizador y director de aquellos salvajismos resultó ser Francisco Ferrer Guardia, quien pagó con su vida tan infame proceder, no sin las vivas protestas de todos los partidarios del desorden, tanto nacionales como extranjeros.³²

La Semana Trágica en la historiografía escolar durante el franquismo

Según Emilio Castillejo, que ha estudiado este punto, antes de 1936 está configurada la visión de los manuales franquistas. Sus matices y

³¹ Ernesto Lavisse, *Historia Universal* (Madrid: Ediciones de la Lectura-El Libro escolar, 1916), 255; Alfonso Moreno Espinosa, *Compendio de Historia de España distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en segunda enseñanza* (Barcelona: Atlante, 1926), 511-512. Sobre Dalmau Carles, Emilio Castillejo, «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la enciclopedia Dalmau Carles-Pla», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 510.

³² F.T.D., *Historia de España. Segundo Grado* (Barcelona, F.T.D., 1923), 198-199.

novedades dependen de la evolución interior y exterior del régimen, no de aportaciones historiográficas.

La asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN), en manos de Falange, ofrece la doctrina elaborada por el partido único sobre el Imperio como «destino», que no está exenta de elementos tradicionalistas e historicistas (alusión al testamento de Isabel la Católica), ni religiosos (África es obra misional): la guerra de Marruecos, «muy popular», denota la «vitalidad» de España y de su ejército: el liberalismo, el anarquismo y el marxismo «olvidan» esa misión y destino. Así, la Semana Trágica es consecuencia directa de la esterilidad del sistema liberal de la Restauración y de la falta de patriotismo de sus protagonistas: su represión queda justificada. Algunos manuales sostienen una postura irredentista (hablan de «reivindicaciones españolas» en África); pero, curiosamente, alguno de la última generación, descolonizado Marruecos, ve en la guerra un «asunto desgraciado», «gasto de vidas y dinero»: Falange, al acomodarse a la política exterior del régimen, «olvida» el Imperio.

En los manuales de Primaria y Bachillerato también se impone el africanismo, legitimado con argumentos propios de Falange («destino»), historicistas («misión histórica», testamento de Isabel I), religiosos («Cruzada»), sin que falten referencias a la «misión civilizadora» —recordemos el «protectorado sentimental»—, o de tipo racional (garantizar «nuestra independencia» y «seguridad», intereses «materiales» poco explícitos), intereses que combaten enemigos externos («moros») e internos: liberales, republicanos, socialistas, anarquistas, los derrotados en 1939. Desde el Plan de Bachillerato de 1967, se imponen los condicionantes de la política exterior (solicitud de adhesión al Mercado Común en 1962): se reduce el historicismo y la excepcionalidad española: la presencia en África hay que entenderla en la «línea del colonialismo decimonónico europeo». De igual modo, la descolonización de Marruecos en 1956 se hizo «siguiendo el pensamiento anticolonialista mundial».

Tabúes como Antonio Maura, Monarquía, orden social, Ejército, Iglesia católica, y el hecho de que los desmanes de la Semana Trágica son atribuidos a los derrotados en 1939, implican manipular sus causas. Es frecuente que consideren el embarque de tropas como «pretexto» para demostrar su espíritu perturbador. Si añaden que aprovecharon la falta de guarniciones en la Península para «desmoralizar al Ejército»,

tenemos la fotografía perfecta de la Anti-España (versión actualizada de los «heterodoxos» del menéndezpelayismo), aliada con conspiradores internacionales contra Maura: nueva versión de la *Leyenda Negra*. Un matiz: en los manuales estrictamente contrarrevolucionarios del primer franquismo, se responsabiliza al liberalismo del desapego por el imperio, mala gestión; cuando la tecnocracia impone la lógica antirrevolucionaria, la responsabilidad recae en el anarquismo y el marxismo.

Manipulación también de los sucesos. Todos los manuales insisten en el carácter violento de la revuelta: si los manuales de FEN destacan su carácter antinacional, el resto incide en su carácter anticlerical, sin explicar las causas de ese anticlericalismo. Dada la sacralización del orden social, la única salida lógica a tantos desmanes es la «natural» represión, como dice el manual de Asián Peña. Expresiones muy frecuentes, como «tuvo que intervenir el ejército», refuerzan la normalidad del orden establecido. Los manuales más radicales como los de la editorial Edelvives justifican la represión y la condena a muerte de Ferrer Guardia al que se considera culpable: la protesta contra esa condena, fue protagonizada por «todos los partidarios del desorden, tanto nacionales como internacionales». En el franquismo se impone la lógica de las editoriales integristas anteriores a 1936: provocación de los moros-necesidad de salvar el honor nacional-movilización-traición de las fuerzas del mal-violencia-represión. Conforme se suavizan las condiciones de la dictadura, se suavizan también las expresiones, sin dejar de legitimar la represión.³³

HISTORIOGRAFÍA PROFESIONAL E HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR DESDE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

Los avances de la historiografía profesional

Hasta ahora, en los manuales de Historia no hemos visto ninguna visión historiográfica sobre la Semana Trágica, sino opiniones políticas: de Falange, la Iglesia católica, los militares... En los años setenta, en los estertores del franquismo, el tema de la Semana Trágica empieza a ser abordado por la historiografía profesional. En este punto juega un papel

³³ Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975* (Madrid: UNED-Serie MANES, 2008), 268-294 y 374-377.

importante *La Semana Trágica* de Joan Connelly Ullman, obra publicada en España en 1972, que ofrece una panorámica de las relaciones de la mencionada Iglesia con la sociedad industrial, y del problema de Marruecos como preludio de la huelga de 1909, convertida al final en una insurrección que, carente de dirección política, no llegó a convertirse en revolución.³⁴ Y *La rosa de fuego*, de Joaquín Romero Maura (1974), que presenta una amplia perspectiva del acontecimiento histórico que nos ocupa en la que no faltan referencias al mundo del trabajo, al movimiento obrero, al anarquismo y al republicanismo y a la erosión del sistema de la Restauración.³⁵ Numerosos estudios que han seguido la estela de estas obras permiten un conocimiento exhaustivo de la Semana Trágica, y han abierto también ciertas polémicas historiográficas.

Gracias a estos trabajos, sabemos que la Semana Trágica (26 de julio-1 de agosto de 1909) fue en origen una protesta contra el envío de tropas por el gobierno conservador de Antonio Maura, para sofocar a las cabilas bereberes que el 9 de julio asesinaron a unos trabajadores españoles del ferrocarril que debía transportar hierro desde San Juan de las Minas al puerto de Melilla. De los 44.000 hombres movilizados, muchos de ellos reservistas, mal atendidos, preparados y armados, murieron en los choques de los días posteriores (Monte Gurugú, Barranco del Lobo) unos 1.800. La *contribución de sangre* recaía en las capas populares: los ricos podían librarse del servicio militar pagando una redención en metálico. La opinión ultramontana entendía las críticas a ese sistema de reclutamiento («o todos o ninguno» fue el lema socialista), como antipatriotismo, fruto del internacionalismo obrero.³⁶ Esos soldados, además, servían los intereses de la Compañía Española de Minas del Rif, vinculada al Conde de Romanones y a Güell, así como de la Compañía Transmediterránea, vinculada al Marqués de Comillas;³⁷ la Semana Trágica fue

³⁴ Joan Connelly Ullman, *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España, 1892-1912* (Barcelona: Ariel, 1972).

³⁵ Joaquín Romero Maura, *La rosa de fuego: el obrerismo barcelonés de 1898 a 1909* (Madrid: Alianza, 1989).

³⁶ Juan Serralonga, «Las causas militares. La política colonial en Marruecos», en *La Semana Trágica de Cataluña*, ed. Antonio Moliner Prada (Barcelona: Nabla Ediciones, 2009), 51-79.

³⁷ María Rosa de Madariaga, «La guerra de Melilla o del Barranco del Lobo, 1909», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, ed. Eloy Martín Corrales (Barcelona: Bellaterra, 2011), 91-93.

una protesta anticapitalista y contra el colonialismo en su versión moderna (comercio, civilización) o arcaizante (cruzada).³⁸

Tuvo también un fuerte carácter anticlerical. A los privilegios que la Restauración alfonsina otorgó en origen a la Iglesia católica (confesionalidad del Estado, pago del culto y clero, arzobispos en las Cortes...),³⁹ se añade la inmersión religiosa que realiza dicha Iglesia en el contexto de la crisis finisecular (aumento de los miembros de las órdenes religiosas, misiones, devoción al Sagrado Corazón...) que implicaba, desde un punto de vista ideológico, renegar de la modernidad.⁴⁰ Frente a ese rearme clerical, basado en la soberanía social de Jesucristo, apoyado a veces por el poder político (Maura), se articula un discurso anticlerical multi-forme que critica la injerencia y ocupación por la Iglesia de espacios públicos, su connivencia con los ricos, su oposición a la modernidad, su militarismo e imperialismo, los privilegios fiscales y educativos, su ociosidad, la competencia desleal de sus actividades económicas, su oscurantismo...⁴¹ Al confluir el anticlericalismo popular y el de las elites liberales (Canalejas), republicanas (Lerroux) o intelectuales (Galdós, Blasco Ibáñez), se potencia la movilización.⁴² De hecho, el anticlericalismo facilitó la conexión entre socialistas, anarquistas, republicanos y distintas corrientes de librepensamiento.⁴³ En el siglo XX, a la tradicional violencia anticlerical de la cultura hispana, se añade otra, de inspiración marxiana, nietzschiana o soreliana, liberadora de la esclavitud, partera de la historia.⁴⁴

³⁸ Sebastián Balfour, «La Semana Trágica: contexto geopolítico internacional», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, ed. Eloy Martín Corrales (Barcelona: Bellaterra, 2011), 33-43.

³⁹ William J. Callahan, «Los privilegios de la Iglesia bajo la Restauración, 1875-1923», en *Religión y política en la España contemporánea*, ed. Carolyn P. Boyd (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 17-32.

⁴⁰ William J. Callahan, *La Iglesia católica en España, 1875-2002* (Barcelona: Crítica, 2003), 206-214.

⁴¹ José Ignacio Barrón, *La cuestión religiosa en España, 1875-1912. Iglesia y Estado. Clericalismo y anticlericalismo* (Madrid: Ediciones 19, 2015), 179-198 y 685-840.

⁴² Julio de la Cueva Merino, «Anticlericalismo e identidad anticlerical en España: del movimiento a la política (1910-1931)», en *Religión y política en la España contemporánea*, 165-185.

⁴³ Manuel Suárez Cortina, «Entre cirios, barricadas y bayonetas el anticlericalismo en la España de fin de siglo», en *La Semana Trágica de Cataluña*, 25-50.

⁴⁴ Julio de la Cueva Merino, «“Si los curas y frailes supieran...”». La violencia anticlerical», en *Violencia política en la España del siglo XX*, dir. Santos Juliá (Madrid: Taurus, 2000), 208-210.

La dinámica militarismo-antimilitarismo se plantea en términos similares. El Ejército desde el inicio de la Restauración, lejos de recluirse en los cuarteles, como a veces se afirma, es un organismo autónomo encargado del orden público, sin control parlamentario en los casos de estados de alarma y de guerra. Incorporó a muchos militares carlistas tras la derrota de éstos en 1876, pero depuró a militares republicanos tras el fracaso del pronunciamiento del general Villacampa en 1886: se hace cada vez más conservador y nacionalista. Desde el «Desastre de 1898», el antimilitarismo no se reduce a motines aislados contra las quintas: se generaliza entre republicanos, reformistas, parte de la prensa e intelectuales...⁴⁵ El Ejército se aferra a la ideología militar (supremacía sobre el poder civil), al corporativismo, al desprecio por los políticos, según ellos culpables de las derrotas en Cuba o Marruecos: el incidente del *Cu-cut* en 1905 demostró a los oficiales la eficacia de la violencia (arrancaron al Gobierno la Ley de Jurisdicciones de 1906, que les permitía juzgar las ofensas al Ejército o la Patria), mientras el sistema no podía prescindir del Ejército para contener a sus «enemigos interiores».⁴⁶

En 1909 las protestas contra la guerra tuvieron eco en muchas ciudades españolas. Sobre todo en Cataluña, quizás porque el ministro de Gobernación, Juan de la Cierva, presentó los incidentes como una rebelión separatista, quizás por la mayor actividad en esta tierra de los que atizaban la guerra (despedidas triunfales de soldados, manifestaciones belicistas...).⁴⁷ En cualquier caso, la Semana Trágica evidencia el divorcio de amplios sectores de la sociedad catalana con el sistema de la Restauración.⁴⁸ De los sucesos de Barcelona, queda claro que el comité constituido por el anarquista Miguel V. Moreno, el socialista Antoni Fabra, y Rodríguez Romero, de Solidaridad Obrera, convocó una huelga pacífica contra la movilización; que ésta, sin dirección política, no se transformó en revolución (Emiliano Iglesias, lugarteniente de Alejandro

⁴⁵ Francisco Alía Miranda, *Historia del Ejército español y de su intervención política. Del Desastre del 98 a la Transición* (Madrid: La Catarata, 2018), 17-30.

⁴⁶ Carolyn P. Boyd, «Violencia pretoriana: del *Cu-Cut* al 23-F», en *Violencia política en la España*, 295 y 305.

⁴⁷ Eloy Martín Corrales, «Movilizaciones en España contra la guerra de Marruecos (julio-agosto de 1909)», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, 121-169.

⁴⁸ Gemma Rubí, «Protesta, desobediencia y violencia subversiva. La Semana Trágica de julio de 1909 en Cataluña», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 10 (2011): 243-268.

Lerroux, líder del Partido Radical de viaje en Argentina, no proclamó la república, como le pidió Francisco Ferrer Guardia; Antoni Fabra no consideró la situación madura para una revolución); que enseguida la violencia se desató contra conventos y otros centros de poder (cuarteles de la Guardia Civil, ayuntamientos); que la represión quedó en manos del Ejército contra la opinión del Gobernador Civil, Ángel Ossorio, que dimitió; que la incidencia del movimiento en otras localidades catalanas dependió en buena medida de la actuación del somatén de propietarios armados.⁴⁹

Hubo un marcado contraste entre los dirigentes y la militancia de las fuerzas rebeldes. Al contrario que su dirección, la militancia del Partido Radical, previamente ideologizada por Alejandro Lerroux con su discurso anticlerical y violento, fue activa.⁵⁰ Para Lerroux, ese discurso debía servir de aglutinante, pero la acción «se les fue de la manos»: la Semana Trágica, más que la modernización del lerrouxismo, fue la vuelta a las barricadas del siglo XIX, una explosión que interrumpió sus planes.⁵¹ Los dirigentes de Solidaridad Catalana tampoco entendieron la deriva radical de la protesta y se negaron a dirigirla.⁵² Las arengas de los dirigentes anarquistas de Solidaridad Obrera no predicaban la violencia, pero en sus masas afloró una cultura popular antimilitarista y anticlerical transgresora.⁵³ Ferrer Guardia no participó en los desmanes, aunque vio en ellos una oportunidad revolucionaria. Pero la prensa clerical y conservadora, e incluso el Partido Radical, desviaron las responsabilidades hacia el anarquismo y Ferrer.⁵⁴ Dada la violencia desatada, el apoyo de buena parte de la población a la huelga se resquebrajó: el movimiento quedó sin dirección.⁵⁵

⁴⁹ Gemma Rubí Casals, «Algo más que la quema de conventos. La Semana Trágica en Cataluña, la historia de una desafección», en *La Semana Trágica de Cataluña*, 81-133.

⁵⁰ Jordi Pomés Vives, «El republicanismo lerrouxista y su responsabilidad en los acontecimientos», en *La Semana Trágica de Cataluña*, 137-165.

⁵¹ José Álvarez Junco, *Alejandro Lerroux. El Emperador del Paralelo* (Madrid: Editorial Síntesis, 2005), 354-358.

⁵² Santiago Izquierdo, «Los nacionalistas republicanos y la Semana Trágica de Barcelona», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, 267-279.

⁵³ Pere Gabriel, «Anarquistas y sindicalistas ante la Semana Trágica: la constitución de la CNT, 1906-1911», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, 248-250.

⁵⁴ Pere Solà Gussinger, «El caso Ferrer i Guàrdia», en *La Semana Trágica de Cataluña*, 167-196.

⁵⁵ Josep Pich Mitjana, «Un lugar de memorias: la revolución de julio de 1909, o Semana Trágica, Sangrienta, Roja, Negra o Gloriosa», en *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, 205-210.

El bloque de poder no analizó la complejidad de las causas, que focalizó en la falta de patriotismo y en el anticlericalismo: de ahí el cierre de periódicos y escuelas laicas.⁵⁶ La patronal se replegó en principio, pero, sofocado el movimiento, pidió un castigo ejemplar.⁵⁷ No se escuchó la voz de los católicos que, como Joan Maragall, pedían el perdón y exigían una autocrítica a la Iglesia: se impuso la voz de la jerarquía eclesiástica que, como la Lliga o la patronal, pedían venganza. Hubo 1.967 detenidos, 1.725 procesados por la justicia militar; 17 condenas a muerte de las que se ejecutaron 5, ninguno con delitos de sangre. Tampoco Ferrer, cuyo proceso estuvo plagado de irregularidades: su condena a muerte fue una venganza por su probable participación en el atentado contra Alfonso XIII en 1906. Ante las protestas dentro y fuera de España, el rey deja caer a Maura y nombra al liberal Moret: se erosiona el sistema.⁵⁸ En el Partido Conservador surge una corriente de opinión autoritaria, el maurismo, que apoyará las dictaduras de Primo de Rivera y Franco. Según Tusell, Maura no abandonó su fidelidad liberal,⁵⁹ pero su corporativismo, de hecho, le aleja del mismo. Lerroux se domestica;⁶⁰ la Lliga abandona Solidaridad Catalana para actuar de nuevo en solitario; Solidaridad Obrera dio el paso al anarcosindicalismo (fundación de CNT, 1910);⁶¹ el PSOE abandonó su aislamiento obrerista para formar la conjunción republicano-socialista, que obtiene el primer diputado en 1910.⁶²

Como anunciaba anteriormente, la Semana Trágica, dada su complejidad, ha generado múltiples debates historiográficos: sobre su extensión (va más allá de Barcelona); sobre su naturaleza (no fue sólo una bullanga, tenía objetivos revolucionarios); sobre el muy significativo papel de las mujeres; sobre los objetivos: no hubo sólo ataques a la Iglesia católica, sino también a establecimientos estatales.⁶³

⁵⁶ Izquierdo, «Los nacionalistas republicanos y la Semana Trágica de Barcelona», 288-290.

⁵⁷ Soledad Bengoechea, «La posición de la patronal», en *La Semana Trágica de Cataluña*, 199-221.

⁵⁸ Antoni Dalmau, *Siete días de furia. Barcelona y la Semana Trágica, julio de 1909* (Barcelona: Destino, 2009), 61-95.

⁵⁹ Javier Tusell, *Antonio Maura. Una biografía política* (Madrid: Alianza, 1994), 266-269.

⁶⁰ Álvarez Junco, *Alejandro Lerroux. El Emperador del Paralelo*, 362-363.

⁶¹ Dalmau, *Siete días de furia. Barcelona y la Semana Trágica, julio de 1909*, 88-92.

⁶² Santos Juliá, *Los socialistas en la política española, 1879-1982* (Madrid: Taurus, 1997), 64-77.

⁶³ Francisco de Paula Fernández, «Visions al voltant dels fets de la Setmana Tràgica a la Catalunya de 1909», *Debats. Revista HMiC VIII* (2010): 256-269.

Repercusión limitada de la historiografía profesional en la historiografía escolar

La pregunta que planteamos es si los manuales de Historia aprovechan todo este conocimiento, incluso todas estas dudas y preguntas. Tomemos como guía los argumentos de la moción de la asamblea obrera de Tarrasa (21-julio-1909) llamando a la huelga, redactada por el socialista Antoni Fabra, que refleja perfectamente el anticolonialismo, anticapitalismo, antimilitarismo y anticlericalismo del obrero concienciado. Los manuales aquí utilizados de Educación General Básica (EGB),⁶⁴ y 3º curso de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP),⁶⁵ que obedecen a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁶⁶ y 2º curso de Bachillerato,⁶⁷ implantados a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990,

⁶⁴ Luis Coronas, *Mundo y sociedad*, 8º EGB (Madrid: Magisterio, 1985); Juan Rastrilla, *Historia Universal y de España. El mundo contemporáneo*, 8º EGB (Madrid: SM, 1975).

⁶⁵ José Antonio Álvarez Osés, Alfonso Sabán y Gregorio Martín, *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP (Madrid: Santillana, 1990); Manuela Balanzá et al., *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP (Barcelona: Vicens Vives, 1987); Francisco Cisneros et al., *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP (Valencia: ECIR, 1994); José Antonio Garmendia y P. García, *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP (Madrid: SM, 1978); José Gutiérrez, Guillermo Fatás y Antonio Borderías, *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP (Zaragoza: Luis Vives, 1977); Luis Lobo et al., *Códice III. Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP (Madrid: Bruño, 1977); Julio Valdeón et al., *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* (Madrid: Anaya, 1984).

⁶⁶ Manuel Burgos y María C. Muñoz Delgado, *Ciencias Sociales-Geografía e Historia*, 4º ESO (Madrid: Anaya, 2008); Eugenio García Almiñana, *Historia*, 4º ESO (Valencia: ECIR, 2003); Margarita García Sebastián y Cristina Gatell Arimont, *Demos. Ciencias Sociales. Historia*, 4º ESO (Barcelona: Vicens Vives, 2009); Antonia Perales y David Ramírez (eds), *Historia*, 4º ESO (Madrid: Santillana, 2005); Juan Santacana y Gonzalo Zaragoza, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia*, 4º ESO. Castilla y León (Madrid: SM, 2003).

⁶⁷ Leandro Álvarez Rey et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato (Barcelona: Vicens Vives, 2016); Julio Aróstegui et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato (Barcelona: Vicens Vives, 2011); Roberto Blanco et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Editex, 2009); José Manuel Fernández Ros et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Santillana, 2009); Eugenio García Almiñana, *Historia*, 2º Bachillerato (Valencia: ECIR, 2005); Fernando García de Cortázar et al., *Historia*, 2º Bachillerato (Madrid: Anaya, 1998); José Ángel García de Cortázar et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Santillana, 2009); José A. Hernández, Flora Ayuso y Marina Requero, *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Akal, 1998); José Maroto, *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Almadra, 2003); Jaime Prieto, *Historia*, 2º Bachillerato (Madrid: Bruño, 2000); Antonio Puente Sierra (coord.), *Historia de España*, 2º Bachillerato (Madrid: Laberinto, 2009); Francisco Sánchez Pérez, *Historia*, 2º Bachillerato (Madrid: Oxford Educación, 2003); Juan Santacana y Gonzalo Zaragoza, *Historia*, 2º Bachillerato (Madrid: SM, 2003); Javier Tusell, *Historia de España contemporánea*, 2º Bachillerato (Madrid: Santillana, 1996).

son, desde luego, más ricos en datos que los del pasado, pero no siempre son fieles al acervo acumulado por la historiografía profesional.

Anticolonialismo

Desde el final del franquismo, en muchos manuales Marruecos deja de ser «destino» o «cruzada» y se convierte en «problema»: se erosiona el africanismo. Pero no un saber hegemónico, legitimador del capitalismo y del dominio colonial, que olvida toda noción de explotación e injusticia.⁶⁸ La explicación que ofrecen los manuales de Historia del anticolonialismo que anima la huelga de 1909 resulta fragmentaria.

Primero, por el determinismo. Con artilugios como la prosopopeya, se presenta a España como sujeto (con voluntad) de una acción necesaria (presencia en Marruecos), obligada a enviar tropas, y se ocultan los intereses y responsabilidades de militares, empresarios y políticos concretos: «España quiso participar en el reparto» de África, dice el manual de Bachillerato de Ecir (2005). El correspondiente de Vicens Vives (2011) habla del «interés español» en Marruecos.

Segundo, presentan el colonialismo como un compromiso, recogiendo acríticamente las actas de los tratados: en la Conferencia de Algeciras, nos dice este último manual, «a España le correspondió» el Rif, con la «obligación de pacificarlo y organizarlo».

Tercero, persiste el eco de los viejos argumentos historicistas: para Almadraza (Bachillerato), en Algeciras «España obtuvo el reconocimiento definitivo de sus derechos sobre el norte del territorio».

Cuarto, quedan reminiscencias de aquel «protectorado sentimental», el argumento colonialista por excelencia: para Laberinto (Bachillerato), España pretendía «imponer la civilización» y, más claramente, para el correspondiente de Editex:

La misión encargada a nuestro país era la de la pacificación y la civilización de este territorio, poblado por tribus belicistas.

⁶⁸ Edgardo Lander, «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos», *Estudios Latinoamericanos* 12-13 (1999-2000): 36. También Walter D. Mignolo, «Cambiano las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial», *Tabula rasa* 3 (2005): 47-72.

España aceptó tal tarea, en parte por razones históricas (la presencia en Ceuta y Melilla databa del siglo XV), y en parte, por razones de prestigio, en un momento en que la fiebre imperialista recorría el mundo. El resultado fue una larga guerra de dos décadas que obligó al país a un enorme esfuerzo económico y humano.⁶⁹

Se mezclan así argumentos historicistas con una legitimación racional del colonialismo español, que, al compartir la «fiebre imperialista» con otros países, pierde especificidad. Ocurre, como sabemos, desde que el franquismo intenta acercarse a Europa. Es la legitimación que también ahora se impone: para Vicens Vives (BUP), Maura ejecutó una política «realista, olvidando pasadas grandezas» y participando con Francia. Se habla más, por tanto, de los intereses prácticos: el «prestigio» (Bruño, Almadra de Bachillerato), la «necesidad» de asegurar Ceuta y Melilla (SM, ESO, Bachillerato de Bruño y Anaya). Este último incluye la colonización de Marruecos en el «empeño “regeneracionista” de volver a introducir a España en el círculo de las potencias europeas», para ser «sujeto» y no «objeto» de los países industrializados (el colonialismo como un signo más de la modernidad), aunque lo hizo «a regañadientes» y por necesidad con una opinión pública mayoritariamente en contra».

Quinto, se entiende el envío de tropas a Marruecos como una reacción natural, obligada: se repite muy a menudo la idea de que España se vio «obligada» o tuvo la «necesidad» de «responder» a una agresión beber: Ecir (BUP), Anaya (Bachillerato), Bachillerato de Santillana (Bachillerato, 2009), Bruño, Vicens Vives (2016), Ecir (2005). Este último añade la necesidad de responder al colonialismo francés y alemán. El determinismo deja poco espacio para una historia contrafactual, alternativa: la «necesidad» legitima la acción.

En cualquier caso, también se abren paso nuevas perspectivas. Santillana (BUP) exige a los alumnos comparar la visión que tienen los partidos burgueses de la guerra como «un deber patriótico», con los discursos de Pablo Iglesias, inclinado por la independencia marroquí. Akal (Bachillerato), aunque hable de «intereses españoles», no usa el sujeto «España», sino los sujetos «colonialistas», «compañías», «gobierno»:

⁶⁹ Blanco *et al.*, *Historia de España*, 2º Bachillerato, 264.

Tras el *Desastre*, la posibilidad de un imperio colonial africano, que conectaba con el pasado histórico del país, vino a sustituir las frustradas expectativas de los colonialistas españoles [...]. En los años siguientes [al Tratado de Algeciras], compañías españolas comenzaron a instalarse allí, con el objetivo de explotar las riquezas mineras de la región y junto a ellas se enviaron algunas tropas.

[...] El gobierno de Maura decidió trasladar soldados para proteger los intereses españoles.⁷⁰

Anticapitalismo

Los manuales reflejan las dos grandes visiones historiográficas del sistema de la Restauración. Una, conservadora, considera la Restauración un régimen de orden y paz, y explica el fracaso de las reformas del «insigne» Maura por «la feroz oposición del bando izquierdista» y de «extremistas (anarquistas y socialistas)» (SM, EGB). Visión semejante ofrecen Magisterio (EGB) o Bruño (Bachillerato), que aborda las reformas de Maura de forma acrítica. Al contrario, Vicens Vives (ESO) considera la Restauración un sistema oligárquico, favorable a los grupos conservadores, que pretendían recuperar «el control político y económico del Estado», y Edelvives (BUP), ve tras el fracaso del proyecto reformista de Maura también el boicot de la oligarquía, por amenazar su control caciquil. Hablar del «control de la oligarquía agraria y financiera» se generaliza incluso en editoriales conservadoras como Almadraba. Pero esa terminología no es coherente muchas veces con el tratamiento de la cuestión marroquí. Puede verse la rebelión bereber como una resistencia al progreso:

En 1908 la Compañía Española de Minas del Rif, que explotaba mineral de hierro, intentó efectuar el tendido del ferrocarril para unir las minas con la ciudad de Melilla, desde donde se exportaría el mineral. Los trabajos se enfrentaron con la resistencia de los nativos, que impidieron el tendido. El gobierno decidió enviar una expedición de castigo y de protección [...].⁷¹

⁷⁰ Hernández, Ayuso y Requero, *Historia de España*, 2º Bachillerato, 223-224.

⁷¹ Santacana y Zaragoza, *Historia*, 2º Bachillerato, 160.

Puede ocultarse la propiedad detrás del «interés español» en minas y ferrocarriles (Bruño, BUP; Vicens Vives, 2011, y Akal de Bachillerato). Otros hablan ya, aunque de forma genérica de intereses económicos de «la oligarquía» (Anaya, Bachillerato); de «riquezas mineras arrendadas a la Compañía Española del Rif y otras compañías de capital francés y alemán» (Santillana, Bachillerato, 2009). Puntualmente aparecen personajes concretos como Romanones, accionista de compañías mineras (Bruño, Bachillerato). Más difícil es encontrar el contraste entre los que hacen la guerra y los intereses que defienden, imprescindible para entender la Semana Trágica:

Las clases obreras rechazaban el injusto sistema de reclutamiento, sentían un profundo rencor hacia el gobierno y consideraban que los jóvenes más pobres eran enviados a morir en África para defender los intereses económicos de un grupo de empresarios deseosos de explotar las minas del Rif y para satisfacer a los oficiales del Ejército, que esperaban conseguir ascensos rápidos durante esta aventura colonial.⁷²

Sólo excepcionalmente los manuales aprovechan los recursos didácticos para establecer estas relaciones: Almadraba (Bachillerato), por ejemplo, pide contrastar la posición del empresario Luis Muntadas, favorable al colonialismo, con la de las clases trabajadoras. Al recibir datos sueltos, no relaciones que permitan comprender el sistema e intereses que se juegan en Marruecos (que no son los de «España»), se incapacita a los alumnos para comprender el anticapitalismo de las masas trabajadoras.

Antimilitarismo

No siempre se les habilita tampoco para comprender el antimilitarismo que animó la huelga de 1909. En primer lugar, a pesar de que el intervencionismo político del Ejército es imprescindible para entender la Semana Trágica (asumió la represión) y el devenir histórico de España en el siglo XX. Abundan las explicaciones fragmentarias: Vicens Vives (BUP) afirma que, con las Juntas de Defensa, los militares querían «defender sus intereses», sin señalar cuáles. Editex (Bachillerato), para

⁷² Puente Sierra (coord.), *Historia de España*, 2º Bachillerato, 271-272.

justificar la Ley de Jurisdicciones, da por hecho que la revista *Cu-cut* «se había burlado de la institución armada». El correspondiente de SM asume también la perspectiva militar: la crítica de la prensa era «una ofensa para ellos», los militares, porque «aparecían ante la opinión pública como un colectivo celoso y corporativo». Otros manuales explican mejor el militarismo. Edelvives (BUP) habla de un Ejército hipertrofiado, impuesto al poder civil, que «aislado y criticado, se tornará receloso, conservador y ensimismado». Entre los de Bachillerato, Oxford evidencia que los militares eran «un poderoso grupo de presión que contaba con las simpatías del propio Alfonso XIII»; Ecir (1999), que «querían mantener su estructura de poder independiente del gobierno», como demostró la Ley de Jurisdicciones, tras las «supuestas ofensas a la Patria» de *Cu-Cut*; Akal, que los militares se abrogaban el «monopolio del patriotismo».

En segundo lugar, por la ocultación de los intereses de los militares africanistas, paralela a la ocultación de los intereses empresariales. Abundan las expresiones melifluas: «el deseo de restaurar el prestigio del ejército» (Vicens Vives, Bachillerato, 2011); de recuperar el prestigio profesional, los ascensos rápidos (Almadraba y Laberinto, Bachillerato), que Marruecos «proporcionaba al ejército un campo de actuación autónomo, sin controles civiles» (SM, Bachillerato). Más difíciles son las referencias a «asuntos vidriosos» como «las fortunas hechas con la especulación sobre suministros militares, ventas de armas al enemigo, etc.» (Edelvives, BUP).

En tercer lugar, por la confusión en torno al sistema de reclutamiento, causa inmediata de la revuelta. Algunos siguen convirtiendo la movilización en un pretexto: los «elementos extremistas» aprovechan que muchas plazas quedan desguarnecidas para «provocar una sangrienta revolución» (SM, EGB); la movilización «fue aprovechada por las organizaciones anarquistas y por los demagogos radicales para desencadenar en Barcelona unas jornadas de lucha» (Vicens Vives, BUP), para derribar la Monarquía y conseguir un sistema liberal-democrático (Bruño, BUP), para convocar una huelga general (Editex, Bachillerato). Muchas veces se cita al reservista casado y con hijos, pero se oculta al soldado de cuota o sustituto, el trasfondo social: Vicens Vives (BUP), Santillana, Anaya (ESO), SM, Anaya, Oxford (Bachillerato).

En otros se observa un cambio de sensibilidad. Almadraba (Bachillerato) legitima el envío de tropas, pero cita el «injusto y clasista sistema de cuota» «que explica el antimilitarismo popular». Muchos se refieren a un Ejército constituido por los más humildes para explicar la revuelta: Santillana (BUP), Santillana, Vicens Vives (ESO), Santillana (Bachillerato, 2009). Algunos dan más plasticidad al relato. Ecir (BUP), sin dejar de justificar el ejército colonial, no oculta que en África «los riesgos y penalidades eran grandes» para los más humildes, y añade la foto de un prófugo arrestado. Akal (Bachillerato) explica los incidentes del 18 de julio de 1909, cuando damas de la alta sociedad colocan medallas a los soldados, y la participación de mujeres en la detención de trenes. Vicens Vives (Bachillerato, 2011) añade un dossier sobre las quintas; Vicens Vives (Bachillerato, 2016), fotos del desembarco de tropas en Melilla y un documento sobre sistema de quintas de *El Socialista*.

En cuarto lugar, por las tergiversaciones sobre la represión militar. Persisten reflejos condicionados del pasado, como el determinismo: para SM (EGB), «tuvo que intervenir el Ejército», como si esa decisión no hubiera sido fruto de la imposición de los militares. O la sacralización del «orden», la ocultación de las irregularidades del juicio y las auténticas razones de la «violenta protesta» contra la ejecución de Ferrer:

Tras varios días de verdadero caos pudo ser restablecido el orden y se emprendió una fuerte represión, que costó la vida al anarquista Francisco Ferrer Guardia, a quien se atribuyó la responsabilidad de aquellos sucesos. Ferrer Guardia era un pedagogo y activo propagandista que había fundado en Barcelona el centro anarquista conocido con el nombre de «Escuela Moderna». Por este motivo su ejecución provocó una violenta protesta de la izquierda, tanto dentro del país como del extranjero.⁷³

Editex (Bachillerato) en 2009 se aferra al determinismo («fue preciso enviar tropas para sofocar la revuelta») y al eufemismo: «Maura estuvo enérgico en la represión».

Las referencias de Magisterio (EGB), Santillana o Anaya (BUP), Vicens Vives (ESO), Almadraba, SM o Bruño y SM (Bachillerato) a una

⁷³ Garmendia y García, *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP, 260.

represión «dura», «desproporcionada», no se acompañan del comentario imprescindible sobre la militarización del orden público o las irregularidades de tribunales militares. Tampoco aclaran la cuestión Vicens Vives, Ecir y Santillana (BUP), que consideran que Ferrer no tenía relación directa en los hechos, pero fue considerado instigador. SM (Bachillerato) da un paso más, al señalar que Ferrer, «considerado autor moral o impulsor», fue culpado «sin pruebas fehacientes» y que la burguesía apoyó la represión.

Santillana (2009), Oxford, Vicens Vives (2011, 2016) de Bachillerato evidencian que el Ejército se encargó de la represión, hablan de falta de garantías en el juicio, exculpan a Ferrer. Pero no aprovechan los elementos paratextuales que incluyen (dibujo de la revista *L'esquella de la Torratxa* —1932— del fusilamiento de Ferrer), para incidir en los victimarios que representa: militares, clero, gobierno. Laberinto (Bachillerato) es el único manual utilizado que cita la condena a muerte del carbonero «deficiente»: no estaría de más indicar que ninguno de los ejecutados tenía delitos de sangre. Akal (Bachillerato) recuerda que la condena de Ferrer fue un escarmiento por la fama del condenado y la sospecha de que había participado con Mateo Morral en el atentado contra Alfonso XIII, lo que contribuyó a convertirlo en mito.

En esencia, el Ejército sigue siendo un tabú, al ocultarse en buena medida sus intereses en África, sus corruptelas, la ideología militar, la militarización del régimen de la Restauración y la represión tras la Semana Trágica.

Anticlericalismo

El binomio clericalismo-anticlericalismo, trascendente en la historia de España, tiene en los manuales una explicación deficiente. La Iglesia sigue siendo tratada en buena medida como una institución divina, más que como una organización humana inserta en la historia. Anaya (Bachillerato), como los manuales de Religión actuales, lo hace expresamente, cuando señala que la Iglesia tras la desamortización, alejada del poder, es una institución de paz, pasiva, dedicada a tareas espirituales:

[...] Privada de su riqueza, la Iglesia había perdido no sólo poder político y fuerza, sino que además pasó a depender

económicamente por completo del Estado, por lo que optó por dedicarse solamente a lo «espiritual». De ahí que el alto clero que se sentaba en el Senado estuviera compuesto por hombres intelectualmente «grises» [...]. Lo que éstos pretendían era la promoción de un espíritu de paz y reconciliación entre los españoles —después de la agitación de la guerra civil con los carlistas— que sirviera para asentar el orden establecido. La Iglesia aceptó el papel que le fue asignado, de tranquilizadora de los espíritus y que resultó de vital importancia para calmar los exaltados ánimos ante las diferencias sociales que provocaba el desarrollo de la industrialización.⁷⁴

Para explicar el anticlericalismo de la Semana Trágica, es necesario insertar la Iglesia católica en la historia. Temas sensibles como la cuestión religiosa en la Constitución de 1812, el Concordato de 1851 o la Restauración, deberían servir para explicar el peso de dicha Iglesia en la sociedad contemporánea, el clericalismo (término que brilla por su ausencia), y la consiguiente reacción anticlerical que aflora en acontecimientos como la Semana Trágica. Sin embargo, abundan las explicaciones fragmentarias o tergiversadas.

Los autores católicos justifican casi como un hecho natural la confesionalidad del Estado en la Constitución de Cádiz: «lógico si pensamos en el peso que la religión católica ejerció sobre la inmensa mayoría de los españoles» (SM, Bachillerato); «lógica» consecuencia de la composición de la Cámara (Tusell: Santillana, 1996); «prudente» (Laberinto). Vicens Vives y Santillana (BUP), Vicens Vives (ESO), Bruño (Bachillerato) hacen un análisis plano, que se limita a citar la abolición de la Inquisición o la confesionalidad de la Constitución de 1812, sin implicaciones. Otros inciden en la modernidad de la obra gaditana sin matices: «libertad de imprenta» (Santillana, Bachillerato, 2009), libertades individuales (Anaya, ESO), final de los privilegios del clero (Ecir, BUP; Santillana, ESO). En definitiva, para todos estos manuales, la pusilanimidad del liberalismo español, que —desde su mismo origen— se desdice de sus principios básicos, carece de trascendencia. Sólo algunos hablan, sin

⁷⁴ García de Cortázar *et al.*, *Historia*, 2º Bachillerato, 171-172. Sobre los manuales de Religión católica, Emilio Castillejo, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012), 236-239.

incidir demasiado, de «intolerancia religiosa» (Oxford, Bachillerato), negación de la libertad de imprenta en cuestiones religiosas (Akal, Bachillerato), concesión a la Iglesia católica del «control de lo que afectaba a la religión» (Vicens Vives, Bachillerato, 2016).

La versión católica del Concordato de 1851 consiste en considerar el pago de culto y clero una «compensación» por la desamortización, y que «quedaron delimitadas» las atribuciones de la Iglesia y del Estado (SM, BUP): algo cerrado. El mismo sentido tiene hablar de «normalización» de las relaciones Iglesia-Estado (Bruño, Bachillerato), de «solución de problemas pendientes con el Vaticano» (Laberinto, Bachillerato); o que el Concordato «resolvía la cuestión de las ventas de bienes eclesiásticos a cambio de una dotación del culto», sin aclarar en qué consistía el «restablecimiento del importante papel de la Iglesia en el seno de la sociedad española» (Tusell: Santillana, Bachillerato, 1996). Editoriales no católicas también caen en la trampa de hablar de «compensación» o «normalización» de relaciones (Oxford y Ecir, Bachillerato). Otros aluden vagamente al control de la educación (Santillana de ESO, Akal, Santillana, 2009, de Bachillerato). Vicens Vives (Bachillerato, 2011) avanza algo más al exigir una reflexión sobre el peso de la Iglesia en el siglo XIX. Vicens Vives (Bachillerato, 2016), más explícito, habla del «poder de la Iglesia» (educativo, moral, ideológico), de su vinculación con las clases altas, y añade un dossier sobre el tema.

Las editoriales o autores católicos idolatran la «estabilidad política» de la Restauración (SM, ESO) o la Constitución de 1876, «moderada pero flexible» (Anaya, ESO), y su «espíritu de convivencia» (Anaya, Bachillerato). Tusell (Santillana, 1996) extiende esta imagen al tema religioso: en la tolerancia de cultos «la Constitución era más amplia de lo habitual en el modelo moderado». Para SM (Bachillerato), en la Restauración, un «sistema de democracia oligárquica» (?), con el pago de culto y clero «se compraba la aceptación de las leyes desamortizadoras y se convertía a la Iglesia en un aliado del régimen», como si la Iglesia católica tuviera sólo un papel pasivo. Otros se limitan a señalar que la Constitución de 1876 recogía la confesionalidad y tolerancia religiosa o libertad de cultos especificando a veces que era a nivel privado: Santillana y Vicens Vives de BUP, Ecir de ESO, Oxford, Almadra o Bruño de Bachillerato. Sólo algunos como Edelvives (BUP) convierten a la Iglesia en un agente activo, señalando que la Iglesia católica consiguió derogar

decretos sobre matrimonio civil y enseñanza: Ejército e Iglesia hacían «enteramente imposible» el predominio de la sociedad civil.

Los autores católicos minimizan la presencia social de la Iglesia durante la Restauración. Hablan de su posición y presencia social «moderada» (Anaya, Bachillerato), afirman incluso que la Iglesia católica va «perdiendo paulatinamente su monopolio de la enseñanza» (Editex, Bachillerato). Y elogian el «sindicalismo conciliador» (católico) que «consagra la propiedad privada pero aporta novedades en favor de los trabajadores» (Bruño, Bachillerato), cuyo escaso peso atribuyen a la «falta de sentido social de la burguesía y descristianización de las masas obreras como consecuencia de la propaganda de los agitadores» (SM, BUP): causas externas. El intento de Canalejas de separar Iglesia y Estado, lo incluyen en «la línea radical del progresismo español» que abrió una crisis con el Vaticano (Bruño, Bachillerato).

Manuales no católicos pueden utilizar argumentos parecidos: para Ecir, (Bachillerato), la pérdida de influencia de la Iglesia entre intelectuales y obreros, se debió al «repliegue de la Iglesia sobre sí misma». Abundan explicaciones sin contenido: que «La Iglesia católica fue muy sólida en la Restauración, especialmente en el ámbito de la educación y de la moral social» (Santillana, Bachillerato, 2003), que el intento de Canalejas de limitar la influencia de la Iglesia no tuvo éxito (Santillana, ESO). Santillana (Bachillerato, 2009) avanza algo señalando que la doctrina social de la Iglesia consideraba la desigualdad como hecho «incontestable» que «pretendía paliar» para «frenar» el socialismo y el ateísmo. Vicens Vives (Bachillerato, 2011) ofrece fotografías del alto clero en salones aristocráticos; sabemos que Vicens Vives (Bachillerato, 2016) especifica más el peso de la Iglesia católica en la Restauración.

Sin antecedentes, el brutal anticlericalismo de la Semana Trágica resulta un sinsentido. Hay manuales conservadores y/o católicos como el de Javier Tusell que, curiosamente, obvian la quema de conventos. La mayoría insiste con más o menos dramatismo en la ola anticlerical, sin analizar sus causas: SM (EGB y ESO), Anaya (BUP), SM, Bruño, Editex de Bachillerato. Almadra (Bachillerato) lo explica porque sectores populares «identificaban a la Iglesia con la represión ideológica al servicio del poder y del capitalismo» (una opinión), y por su mayor vulnerabilidad; Laberinto (Bachillerato), que incluye fotografías de ataúdes

abiertos de monjas, lo hace por una nimiedad que oculta las razones importantes:

[...] los clérigos tenían a su cargo la administración de la mayor parte de los centros de beneficencia (asilos, comedores para indigentes, hospitales para marginados, maternidades para muchachas sin recursos) y exigían a los pobres que solicitaban ayuda y los servicios de caridad, la asistencia obligatoria a las misas dominicales, la comunión, la participación en oraciones colectivas o el certificado bautismal.⁷⁵

Los manuales no vinculados al catolicismo usan estrategias semejantes. Algunos refieren el anticlericalismo sin explicar sus argumentos: Santillana de BUP y ESO. Otros, como los de BUP de Vicens Vives y Ecir, Bachillerato de Santillana (2009), dan explicaciones muy fragmentarias o no plantean preguntas directas sobre elementos paratextuales (el punto 4º de la moción de obreros de Tarrasa habla de una Iglesia católica que predica la guerra, pero no la sufre): parecen dejarlas al criterio del profesor.

Un último grupo habla con más precisión. Ecir (Bachillerato, 2005) relaciona «el poder y los privilegios de la Iglesia», una realidad objetiva, con el anticlericalismo de republicanos, socialistas y sindicatos. Vicens Vives (Bachillerato, 2016) recuerda su «rechazo a la hegemonía social y cultural de la Iglesia»; Akal (Bachillerato), su dominio de la enseñanza, el aumento de las congregaciones religiosas, su talante antiliberal, dejando claro que el anticlericalismo no estuvo en el origen de la revuelta: «Para los sectores más conservadores de la opinión, todo se había reducido a un motín anticlerical»: implícitamente reconoce el uso del anticlericalismo como pantalla.

Se oculta también el apoyo de la Iglesia a la represión. SM (Bachillerato) habla —excepcionalmente— del apoyo de la burguesía a la represión, pero no del de la Iglesia católica. Sólo he encontrado esa referencia en Vicens Vives (Bachillerato, 2011), en el mismo lugar en que pide un análisis del grabado de la revista satírica *L'Esquella de la Torratxa*, que representa a un sacerdote disparando a Ferrer:

⁷⁵ Puente Sierra (coord.), *Historia de España*, 2º Bachillerato, 271-272.

Ferrer no había intervenido en la revuelta, pero dado el signo altamente anticlerical del levantamiento, debía ejercerse un castigo ejemplar, a juicio de las clases altas y de la Iglesia, contra aquellos que ponían en duda su dominio.⁷⁶

REFLEXIÓN FINAL

Los manuales de Historia actuales ofrecen pocas claves para entender por qué la Semana Trágica tuvo una deriva anticlerical. Los de inspiración católica (SM, Editex, algunos de Anaya o Santillana) mantienen la univocidad con el mensaje de la jerarquía eclesiástica. La declaración del Concilio Vaticano II, «Nostra Aetate», llama a la «mutua comprensión» entre cristianismo e islam (ecumenismo), pero la constitución «Lumen Gentium» considera a la Iglesia «institución divina» que guía al hombre «a toda la verdad».⁷⁷ Pervive un nacionalcatolicismo cultural y sociológico: Juan Pablo II, en su visita a España de 1982, recordó su acervo católico, incluso durante «la dominación de los musulmanes».⁷⁸ Afirmaciones parecidas hizo Benedicto XVI en su visita de 2006.⁷⁹ Se conserva vivo el recuerdo de la Restauración, un sistema «muy feliz», por lograr el «justo medio» entre la unidad católica y la libertad de cultos, supuesto equilibrio que permite ocultar los privilegios de que gozaba esa institución.⁸⁰ La Iglesia, institución divina, carece de historicidad. Lo mismo ocurre en los manuales de Historia de inspiración católica, que minimizan el peso de la Iglesia en la educación, la cultura y el poder político; presentan una Iglesia inactiva políticamente, una entequeia al margen de la historia, que en la Semana Trágica sólo juega el papel de víctima: no predica la cruzada, no azuza la represión. El mismo papel de víctima, cuando abordan este suceso histórico, le reservan los manuales actuales de Religión católica.⁸¹

⁷⁶ Aróstegui et al., *Historia de España*, 2º Bachillerato, 255.

⁷⁷ *Documentos del Vaticano II. Constituciones, Decretos, Declaraciones* (Madrid: BAC, 1986), 36, 38, 41, 55-56, 240 y 614-515.

⁷⁸ *Boletín Oficial de la Archidiócesis de Madrid-Alcalá* 10 (diciembre 1982): 445-448.

⁷⁹ *Ecclesia* 3.318 (15 julio 2006): 19.

⁸⁰ Juan Luis de Simón, «La idea y los hechos de la Restauración», *Razón y Fe* 924 (enero 1975): 25-38.

⁸¹ Castillejo, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, 265-269. Se afirma aquí que no hubo en la Semana Trágica víctimas mortales entre el clero. En realidad, se computan tres víctimas de este estamento: Dalmáu, *Siete días de furia*, 57.

Documentos eclesiales, manuales de Religión y de Historia de inspiración católica son unívocos en su funcionalidad: en los tres la Iglesia queda despolitizada.

Los que no obedecen a esa creencia, sólo de forma fragmentaria explican el papel de la Iglesia en la sociedad, e incluso utilizan las mismas palabras-trampa que los católicos: «compensación», «normalización»... El anticlericalismo, por tanto, sólo excepcionalmente encuentra una explicación coherente. Creo que la despolitización de la Iglesia católica en la historiografía escolar merecería más atención. Algún estudio parcial, como el realizado sobre el comportamiento de la Iglesia en la Guerra Civil española, observa en los manuales de Historia la misma actitud reverencial ante la institución eclesial.⁸² Quizás es así porque la Iglesia católica, durante la Transición y la democracia, es un grupo de presión, que conserva muchos privilegios educativos y fiscales del pasado gracias a los acuerdos entre España y la Santa Sede de 1979.⁸³ Y porque la secularización de la cultura ha sido incompleta: para una mayoría de españoles la religión católica sigue siendo importante en la educación de los hijos.⁸⁴ Quizás porque, ante la ausencia de valores laicos, dicha religión ofrece códigos de conducta más «seguros».⁸⁵ Cabe suponer que las editoriales no plantean cuestiones vidriosas porque se adecuan a ese mercado a costa del compromiso con la verdad historiográfica.

Los manuales ofrecen también pocas claves del antimilitarismo que actúa en la Semana Trágica. Apenas averiguamos el papel político, judicial y represor del Ejército durante la Restauración, los intereses que se

⁸² Emilio Castillejo, «La memoria eclesial de la Guerra Civil española y su transmisión a través de la historiografía escolar, 1936-2014», en *Actas del Congreso de Posguerras. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, eds. Gutmaro Gómez y Rubén Pallol (Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 2015).

⁸³ Manuel Mella Márquez, «Los grupos de presión en la transición política», en *La transición democrática española*, eds. José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo y Andrés de Blas (Madrid: Editorial Sistema, 1993), 171-178; Ángel Luis López Villaverde, *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas* (Madrid, La Catarata, 2013), 162-193; Callahan, *La Iglesia católica en España*, 443-462.

⁸⁴ José Santiago, «Dimensión consecucional y estructura social de la vida religiosa en España», en *Religión y política en la sociedad actual Religión y política en la sociedad actual*, eds. Alfonso Pérez Agote y José Santiago (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Editorial Complutense, 2008), 225-226.

⁸⁵ Alfonso Pérez Agote, «La secularización de los españoles», en *Religión y política en la sociedad actual*, 183.

esconden detrás del africanismo (ascensos, corruptelas), envueltos a veces en el prestigio internacional de España. Frecuentemente el reservista casado y con hijos oculta al soldado de cuota o al sustituto. Caen en el determinismo: «tuvo que intervenir el ejército». También el Ejército es un grupo de presión que actúa durante la Transición, cuando, por cierto, reaparece la ideología militar golpista.⁸⁶ Quizás las ocultaciones y eufemismos sean más destacados en los manuales de EGB y BUP publicados en los años de la Transición, por el peso de una tradición consolidada en la dictadura y el habitual «ruido de sables», que tras la solución del «problema militar» por los gobiernos socialistas de Felipe González (1982-1996). Desde entonces, quizás intervenga más la acomodación de los autores y editoriales a la opinión de los españoles sobre las Fuerzas Armadas (según el CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, en 2015 para 60.9%, muy buena o buena), paralela al abandono de dos prácticas militares: la represión y el intervencionismo.⁸⁷ Y el hecho de que, cada vez más impregnadas de valores civiles, «las Fuerzas Armadas son vistas como depositarias de unos valores permanentes, dotados de una gran capacidad para salvar los obstáculos» en un momento determinado.⁸⁸ De nuevo, la verdad historiográfica sacrificada en el altar de la sociología y de valores firmes.

Ya no se justifica expresamente el africanismo, pero nuestros alumnos quedan incapacitados para entender el anticolonialismo de los rebeldes de la Semana Trágica. La prosopopeya, el uso de un sujeto incorrecto, les hace pensar que «España» participó en el reparto colonial buscando prestigio internacional, y el determinismo, que el envío de tropas, cuya violencia se oculta, fue una «respuesta» obligada a los ataques de las cabilas. Los manuales no superan el eurocentrismo y la hegemonía del universalismo neutro y multicultural, que sólo sirve para afirmar su propia superioridad.⁸⁹ Sujetos incorrectos también impiden a nuestros alumnos entender el anticapitalismo de las masas rebeldes: el «interés español» en los recursos marroquíes oculta la propiedad de las

⁸⁶ Mella, «Los grupos de presión en la transición política», 164-171.

⁸⁷ Alía, *Historia del Ejército español*, 182-183.

⁸⁸ Josep Baqués, «La profesión y los valores militares en España», *Revista Internacional de Sociología* 38 (2004): 133.

⁸⁹ Marcelo Sarzuri-Lima, «Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural», *Integra Educativa* IV, no. 3 (2011): 124.

compañías o personajes concretos. Tampoco pueden comprender la relación entre ambos sentimientos basada en el hecho de que, como señaló hace tiempo Eric Hobsbawm, el imperialismo vino a socorrer al capitalismo.⁹⁰

Efectivamente, la historiografía escolar no protege sólo unas instituciones (Iglesia católica, Ejército), sino un sistema, un engranaje de relaciones que queda oculto. La Restauración se basa en un bloque oligárquico de poder, con intereses en el norte de África envueltos en una bandera: burguesía (compañías mineras, navieras), políticos del turno (defensa de Melilla y Ceuta, evitar el aislamiento internacional), militares (ascensos, negocios, corruptelas), Iglesia católica (ideal de cruzada, continuación de la Reconquista). Frente a él, las clases populares, sin ningún interés en Marruecos, son las más sacrificadas (sistema clasista de reclutamiento, condiciones penosas), y adquieren conciencia política desde posiciones más o menos racionales, más o menos demagógicas.

Hubiera correspondido al pensamiento moderno derretir ese sólido bloque, cauterizar aquel «ojo negro», del que hablábamos al principio de este artículo, que lo niega todo.⁹¹ Pero en España el tiempo de la modernidad ha sido breve: del franquismo, poco interesado en cuestionar intereses de clase y valores consolidados, hemos pasado sin solución de continuidad a la liquidez posmoderna, que es también ausencia de un relato emancipador,⁹² una espiral, que da vueltas sobre problemas irresolubles.⁹³ A la pretensión moderna de una jerarquía de conocimientos ha sucedido una red plana de investigaciones y saberes sin relación entre sí.⁹⁴ La historiografía profesional posmoderna, de hecho, no es sino un conjunto de representaciones sobre el pasado.⁹⁵ Hemos comprobado

⁹⁰ Eric Hobsbawm, *La era del imperio, 1875-1914* (Barcelona: Crítica, 2013), 52.

⁹¹ La modernidad quiso derretir «sólidos» para construir «sólidos nuevos y mejores», pero se ha hecho «líquida»: Zygmunt Bauman, «Modernidad, ambivalencia y fluidez social», en *Las contradicciones culturales de la modernidad*, eds. Josetxo Beriain y Maya Aguiluz (Barcelona: Anthropos, 2007), 436-451.

⁹² Jean François Lyotard, *La posmodernidad explicada a los niños* (Barcelona: Gedisa, 1987), 35-47.

⁹³ Antonio Camplillo, *Adiós al progreso. Una meditación sobre la Historia* (Barcelona: Anagrama, 1985), 89-90.

⁹⁴ Jean François Lyotard, *La condición posmoderna* (Madrid: Cátedra, 1994), 63-78.

⁹⁵ Aitor Manuel Bolaños, «La teoría de la representación de F.R. Ankersmit», *Historia y Política* 25 (2011): 273.

que en la historiografía escolar ocurre lo mismo. No sólo hemos visto manuales más o menos comprometidos con los valores católicos, conservadores, liberales e izquierdistas, sino también manuales que podíamos identificar por su indefinición, su falta de compromiso, lo que no quiere decir desideologización: son los típicos manuales que dan datos sin establecer relaciones, sin sentido, sin jerarquías. Son los manuales más escépticos, más posmodernos.

Dados el escepticismo y la falta de jerarquía, no esperemos que la historiografía escolar, expuesta al gran público, disuelva bloques de poder y valores considerados seguros: los de la Iglesia católica, que perviven por la ausencia de valores laicos alternativos; los del Ejército, por su eficacia para resolver situaciones. Al contrario, oculta bloques de poder, conexiones entre el imperialismo y el capitalismo, intereses, venganzas, violencia, clasismo. No esperemos tampoco el análisis de la funcionalidad de las ideologías (patriotismo, nacionalcatolicismo, africanismo) para envolver realidades más prosaicas. Ni una interpretación de símbolos, a pesar de su importancia para entender la sociedad: la fuerza simbólica que contenía el escapulario que coloca la esposa del Marqués de Comillas al reservista que embarca para Marruecos. Cabe sólo el pensamiento simple, lineal; no el complejo, que establece relaciones y deja lugar para la alternativa.⁹⁶ Ese pensamiento simple y lineal convierte los objetivos educativos que predicán las leyes y programaciones didácticas (formar ciudadanos libres, conscientes, comprometidos, críticos, participativos) en palabras vacías. Y reserva a las Ciencias Sociales el papel legitimador que tuvo en su día la Teología.⁹⁷

Nota del autor

EMILIO CASTILLEJO CAMBRA es doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Actualmente jubilado, ha ejercido su labor docente como profesor de Historia en Institutos de Educación Secundaria, el Centro Asociado de la UNED en Pamplona, la UPNA. Entre sus publicaciones destacan los libros *Mito, legitimación y violencia simbólica en*

⁹⁶ Sergio Tobón y Ariel César Núñez Rojas, «La gestión del conocimiento desde pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano», *Revista EAN* 58 (2006): 27-40.

⁹⁷ Lander, «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?», 25-46.

los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975 (Madrid: UNED-Serie MANES; 2008) y *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012).

REFERENCIAS

- Alía Miranda, Francisco. *Historia del Ejército español y de su intervención política. Del Desastre del 98 a la Transición*. Madrid: La Catarata, 2018.
- Álvarez Junco, José. *Alejandro Lerroux. El Emperador del Paralelo*. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.
- Balfour, Sebastián. «La Semana Trágica: contexto geopolítico internacional». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 33-43. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Balfour, Sebastián. *Abrazo mortal. De la guerra colonial a la Guerra Civil en España y Marruecos, 1909-1939*. Barcelona: Península, 2018.
- Baqués, Josep. «La profesión y los valores militares en España». *Revista Internacional de Sociología* 38 (2004): 127-146.
- Barral, Margarita. «El africanismo como instrumento del nacionalismo español a principios del siglo XX: La Conferencia de Algeciras». *Jerónimo Zurita* 88 (2013): 275-295.
- Barrón García, José Ignacio. *La cuestión religiosa en España, 1875-1912. Iglesia y Estado. Clericalismo y anticlericalismo*. Madrid: Ediciones 19, 2015.
- Bauman, Zygmunt. «Modernidad, ambivalencia y fluidez social». En *Las contradicciones culturales de la modernidad*, editado por Josetxo Beriain y Maya Aguiluz, 404-451. Barcelona: Anthropos, 2007.
- Bengoechea, Soledad. «La posición de la patronal». En *La Semana Trágica de Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 199-221. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Bolaños, Aitor Manuel. «La teoría de la representación de F.R. Ankersmit». *Historia y Política* 25 (2011): 271-306.
- Boyd, Carolyn P. «Violencia pretoriana: del Cu Cut al 23-F». En *Violencia política en la España del siglo XX*, dirigido por Santos Juliá, 289-325. Madrid: Taurus, 2000.
- Callahan, William J. *La Iglesia católica en España, 1875-2002*. Barcelona: Crítica, 2003.
- Callahan, William J. «Los privilegios de la Iglesia bajo la Restauración, 1875-1923». En *Religión y política en la España contemporánea*, editado por Carolyn P. Boyd, 17-32. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

- Camplillo, Antonio. *Adiós al progreso. Una meditación sobre la Historia*. Barcelona: Anagrama, 1985.
- Castillejo Cambra, Emilio. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. Madrid: UNED-Serie MANES, 2008.
- Castillejo Cambra, Emilio. «Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia». *Bordón*, 61, no. 2 (2009): 45-57.
- Castillejo Cambra, Emilio. *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*. Madrid: La Catarata, 2012.
- Castillejo Cambra, Emilio. «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la enciclopedia Dalmau Carles-Pla». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 487-521.
- Castillejo Cambra, Emilio. «La memoria eclesial de la Guerra Civil española y su transmisión a través de la historiografía escolar, 1936-2014». En *Actas del Congreso de Posguerras. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, editado por Gutmaro Gómez Bravo y Rubén Pallol, Soporte informático. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 2015.
- Cueva Merino, Julio de la. «“Si los curas y frailes supieran...”». La violencia anticlerical». En *Violencia política en la España del siglo XX*, dirigido por Santos Juliá, 191-233. Madrid: Taurus, 2000.
- Cueva Merino, Julio de la. «Anticlericalismo e identidad anticlerical en España: del movimiento a la política (1910-1931)». En *Religión y política en la España contemporánea*, editado por Carolyn P. Boyd, 165-185. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- Dalmau, Antoni. *Siete días de furia. Barcelona y la Semana Trágica, julio de 1909*. Barcelona: Destino, 2009.
- Fernández, Francisco de Paula. «Visions al voltant dels fets de la Setmana Tràgica a la Catalunya de 1909». *Debats. Revista HMiC* VIII (2010): 256-269.
- Gabriel Sirvent, Pere. «Anarquistas y sindicalistas ante la Semana Trágica: la constitución de la CNT, 1906-1911». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 233-258. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Hobsbawm, Eric. *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica, 2013.
- Iglesias Amorín, Alfonso. «La cultura africanista en el Ejército español, 1909-1975». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 15 (2016): 99-122.
- Izquierdo Ballester, Santiago. «Los nacionalistas republicanos y la Semana Trágica de Barcelona». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 259-301. Barcelona: Bellaterra, 2011.

- Juliá, Santos. *Los socialistas en la política española, 1879-1982*. Madrid: Taurus, 1997.
- Lander, Edgardo. «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos». *Estudios Latinoamericanos* 12-13 (1999-2000): 25-46.
- López Villaverde, Ángel Luis. *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas*. Madrid, La Catarata, 2013.
- Lyotard, Jean François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- Lyotard, Jean François. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994.
- Madariaga, María Rosa de. «La guerra de Melilla o del Barranco del Lobo, 1909». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 91-120. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Martín Corrales, Eloy. «Movilizaciones en España contra la guerra de Marruecos (julio-agosto de 1909)». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 121-182. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Martínez Arnaldos, Manuel. *Lenguaje, texto y mass-media. Aproximación a una encrucijada*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- Mella Márquez, Manuel. «Los grupos de presión en la transición política». En *La transición democrática española*, editado por José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo y Andrés de Blas, 149-181. Madrid: Editorial Sistema, 1993.
- Mignolo, Walter D. «Cambiano las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial». *Tabula rasa* 3 (2005): 47-72.
- Pérez Agote, Alfonso. «La secularización de los españoles». En *Religión y política en la sociedad actual*, editado por Alfonso Pérez Agote y José Santiago, 171-191. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Editorial Complutense, 2008.
- Pich Mitjana, Josep. «Un lugar de memorias: la revolución de julio de 1909, o Semana Trágica, Sangrienta, Roja, Negra o Gloriosa». En *Semana Trágica. Entre las barricadas de Barcelona y el Barranco del Lobo*, editado por Eloy Martín Corrales, 183-232. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Pomés Vives, Jordi. «El republicanismo lerrouxista y su responsabilidad en los acontecimientos». En *La Semana Trágica de Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 137-165. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Romero Maura, Joaquín. *La rosa de fuego: el obrerismo barcelonés de 1898 a 1909*. Madrid: Alianza, 1989.
- Rubí Casals, Gemma. «Algo más que la quema de conventos. La Semana Trágica en Cataluña, la historia de una desafección». En *La Semana Trágica de*

- Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 81-134. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Rubí Casals, Gemma. «Protesta, desobediencia y violencia subversiva. La Semana Trágica de julio de 1909 en Cataluña». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 10 (2011): 243-268.
- Santiago, José. «Dimensión consecuencial y estructura social de la vida religiosa en España». En *Religión y política en la sociedad actual*, editado por Alfonso Pérez Agote y José Santiago, 193-229. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Editorial Complutense, 2008.
- Sarzuri-Lima, Marcelo. «Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural». *Integra Educativa* IV, no. 3 (2011): 117-134.
- Serralonga, Juan. «Las causas militares. La política colonial en Marruecos». En *La Semana Trágica de Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 51-79. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Solà Gussinger, Pere. «El caso Ferrer i Guàrdia». En *La Semana Trágica de Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 167-197. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Suárez Cortina, Manuel. «Entre cirios, barricadas y bayonetas el anticlericalismo en la España de fin de siglo». En *La Semana Trágica de Cataluña*, editado por Antonio Moliner Prada, 25-50. Barcelona: Nabla Ediciones, 2009.
- Tobón, Sergio y Ariel César Núñez Rojas. «La gestión del conocimiento desde pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano». *Revista EAN* 58 (2006): 27-40.
- Tusell, Javier. *Antonio Maura. Una biografía política*. Madrid: Alianza, 1994.
- Ullman, Joan Connolly. *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España, 1892-1912*. Barcelona: Ariel, 1972.
- Velasco de Castro, Rocío. «La imagen del “moro” en la formulación e instrumentalización del africanismo franquista». *Hispania* 246 (2014): 205-236.

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA NUEVA: CARMEN CONDE Y EL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO^α

A pedagogical experience of the Progressive Education movement: Carmen Conde and the Orfanato Nacional de El Pardo (Spanish National Orphanage of El Pardo)

Javier Fernández Fernández^β

Fecha de recepción: 15/12/2017 • Fecha de aceptación: 05/02/2018

Resumen. En este artículo se analiza la labor desarrollada por Carmen Conde en el Orfanato Nacional de El Pardo como inspectora-celadora de estudios entre octubre de 1934 y septiembre de 1935. En primer lugar, tras exponer la transformación que experimentó este centro en los primeros años de la Segunda República, se estudia la incorporación de Carmen Conde al Orfanato, su labor educativa y la conflictiva relación que mantuvo con los cargos directivos del centro, el patronato y el administrador-depositario, hasta su expulsión en el verano de 1935. En segundo lugar, se examinan los intentos por regresar al Orfanato tras la victoria electoral del Frente Popular en 1936 y su rivalidad con María Teresa Junquera para ocupar la dirección del establecimiento. En tercer lugar, se exponen las circunstancias de la producción y el contenido de su obra *La composición literaria infantil: (escuela primaria)*, fruto de los ensayos que realizó en el Orfanato Nacional de El Pardo para mejorar la expresión oral y escrita de los acogidos. Por último, se analiza esta obra siguiendo la segunda versión de las treinta características de la Escuela Nueva redactadas por Adolphe Ferrière en 1925. Dichas características tratan tanto de la organización de las escuelas como de la vida física y la vida intelectual, así como de la educación social y la educación artística y moral.

Palabras clave: Carmen Conde; Orfanato Nacional de El Pardo; Escuela Nueva; Expresión oral; Expresión escrita.

^α El autor desea agradecer al Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver y a su personal, especialmente a Caridad Fernández Hernández, toda la ayuda y colaboración prestada.

^β Archivo General de Palacio, Patrimonio Nacional. Palacio Real, C/ Bailén, s/n, 28071 Madrid, España. javier.fernandez@patrimonionacional.es

Abstract. *This article analyzes the work done by Carmen Conde at the Orfanato Nacional de El Pardo (Spanish National Orphanage of El Pardo) as inspector-overseer of studies between October of 1934 and September of 1935. Firstly, the article explains the transformation that this center had undergone in the early years of the Second Spanish Republic and examines the appointment of Carmen Conde at the Orphanage, her educational initiatives and the conflictive relationship with the management positions of the organization, the board and the administrator, until her removal in the summer of 1935. Secondly, the article studies her attempts to return to the Orphanage after the electoral triumph of the Popular Front during the winter of 1936 and the competition with María Teresa Junquera to lead the institution. Thirdly, the text exposes the circumstances of the creation and the content of her publication *La composición literaria infantil: (escuela primaria)* (Literary creation for children: primary school), as a result of her attempts carried out in the Orfanato Nacional de El Pardo to improve the oral and written expression of the foster children. Finally, the paper enquires into this work and compares it to the second version of the thirty characteristics of the New Schools elaborated by Adolphe Ferrière in 1925. These characteristics have to do with the organization of the schools, physical life, intellectual life, social education and artistic and moral education.*

Keywords: *Carmen Conde; Orfanato Nacional de El Pardo; Progressive Education; Oral expression; Written expression.*

La escritora Carmen Conde Abellán trabajó entre julio de 1934 y septiembre de 1935 como inspectora-celadora de estudios del Orfanato Nacional de El Pardo, centro anteriormente conocido como Asilos de San Juan y Santa María o de El Pardo. Fruto de su trabajo en El Pardo es una de sus pocas monografías pedagógicas, *La composición literaria infantil: (escuela primaria)*, en la que se aúnan las dos pasiones de la poetisa: la educación y la escritura. El propósito de este artículo es analizar el paso de la escritora por el Orfanato y el estudio del ensayo que realizó para mejorar la expresión escrita y oral de los acogidos en El Pardo.

EL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO

Los Asilos de El Pardo, inaugurados en 1869, fueron una fundación del gobernador de la provincia de Madrid, Juan Moreno Benítez, para intentar acabar con la mendicidad en las calles de la capital. Acogían a niños, adultos y ancianos de ambos sexos. Estuvieron regidos por médicos hasta la década de 1920. Uno de ellos fue Alberto Giner Cossío, primo y discípulo de Francisco Giner de los Ríos.

Tras unos años de absoluto abandono por parte de sus órganos rectores y el desamparo en el que se encontraban los asilados, intervino el ministro de la Gobernación Leopoldo Matos el 4 de febrero de 1931 declarando los Asilos como pertenecientes a la Beneficencia General del Estado. Asimismo, se nombró un patronato presidido por el ministro y formado por el decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, Manuel García Morente, el director del Laboratorio de Anatomía Microscópica de la Junta de Ampliación de Estudios, Luis Calandre Ibáñez, que actuaron como vocales, y el filántropo Juan de Selgas y Marín, como vocal-delegado. Estos tres hombres, con el apoyo del gobierno, transformaron entre febrero de 1931 y febrero de 1934 los viejos Asilos en una casa de huérfanos modélica, el Orfanato Nacional de El Pardo.



Imagen 1. Entrada principal del Orfanato Nacional de El Pardo (Foto Pando).¹

¹ «En breve se inaugurará el Orfanato Nacional de El Pardo», *Ahora*, 16 de diciembre de 1933, 27.

Para ello, en primer lugar, tuvieron que trasladar a ancianos y anormales a otras instituciones más idóneas. En segundo lugar, realizaron un vasto plan de funcionamiento eficiente que tuvo como resultado la publicación del reglamento interior de 1931 y las obras de reforma y construcción de edificios para la instalación adecuada de los acogidos según las modernas normas higiénicas y pedagógicas. Y, en tercer lugar, hubo que reorganizar las enseñanzas de los acogidos, por lo que crearon un grupo escolar para niños, niñas y párvulos de ocho secciones, a cargo de un director de estudios y regido por el patronato, al igual que los patronatos escolares de Madrid, Barcelona y Zaragoza. Las escuelas estuvieron a cargo de maestros nacionales del escalafón general, seleccionados por el patronato. Para su dirección se escogió a Dionisio Correas, maestro de gran prestigio del grupo escolar La Florida, líder sindical de los maestros y consejero de Instrucción Pública. La dirección escolar tuvo que convivir con la dirección del resto de los servicios auxiliares en manos del administrador-depositario, Luis Carmona. La inauguración oficial fue el 22 de diciembre de 1933. Ya entonces Correas había sido sustituido por el maestro segoviano Pablo de Andrés Cobos.²

Carmen Conde conocía bien la transformación del Orfanato Nacional por su amistad con el doctor Calandre. Su marido, Antonio Oliver, escribió un artículo sobre el Orfanato en el diario *Luz*,³ y ella misma describió tiempo después la vida de que disfrutaban los niños durante esta etapa:

En otro tiempo, pese al sapito administrativo, las criadas hacían la limpieza de los niños todos; y ellos iban a clase, al sol del monte, se bañaban y duchaban, olían bien... Cuando salieran del «Asilo» verdad es que les aguardaba a todos la pobreza; pero también era cierto que a la pobreza llevarían un gran sentido de la higiene, de la belleza, y una cultura, una sensibilidad.⁴

² Javier Fernández Fernández, «La construcción de una casa de huérfanos modélica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2013), 60-120.

³ Antonio Oliver Belmás, «Una gran obra de beneficencia: El Orfanato Nacional de El Pardo», *Luz: diario de la República* (Madrid), 25 de octubre de 1933, 8-9.

⁴ Carmen Conde, «IX. Orfanato (1934)», s.f., pp. 4-5, producción literaria-prosa, caja 2, Archivo Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver (APCCAO).

En febrero de 1934 dimitió el patronato por desavenencias con el ministro de Trabajo y Previsión Social, José Estadella, y la directora general de Beneficencia, Clara Campoamor.⁵ Fueron nombrados entonces vocales del patronato José Verdes Montenegro, a la sazón director general de Sanidad, y la escritora Concha Espina, mientras que Mario León, representante del Partido Radical en El Pardo, fue designado vocal-delegado.

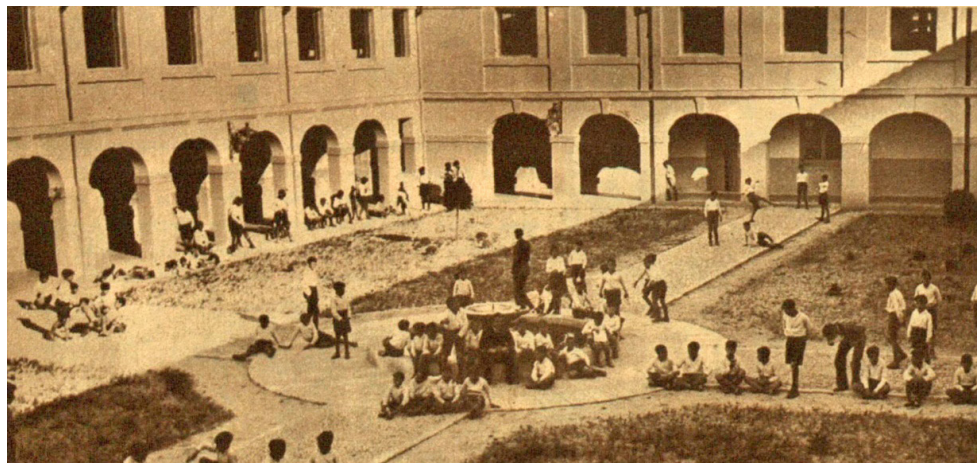


Imagen 2. «He aquí una vista del magnífico patio del pabellón de niños en el Orfanato Nacional de El Pardo [...]» [Foto Marina].⁶

CARMEN CONDE Y EL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO

Carmen Conde inició pronto su andadura pedagógica. Cuando contaba con dieciséis años conoció en Cartagena al creador de las primeras escuelas graduadas de España, el maestro Enrique Martínez Muñoz, quien le recomendó estudiar Magisterio porque «sería una gran

⁵ El patronato dimitió el 22 de febrero de 1934 por la revisión por parte del ministro Estadella de los ceses de los maestros de taller Guillermo López Ruiz y Laureano Páramo Cancel que ya habían sido autorizados por el anterior ministro competente, Manuel Rico Avello. Fueron despedidos por su participación política en El Pardo durante los días previos a las elecciones de noviembre de 1933. Por esta misma razón es obligado a dimitir el director de estudios Dionisio Correas. Los miembros del patronato entendieron que Estadella y Campoamor quebrantaban su autoridad moral. Unos días después, el 28 de febrero, el diario *El Sol* dedicó su editorial, titulado «Sabotaje político», al ataque cometido por el ministro sobre el patronato.

⁶ «Agua artesiana en El Pardo», *Ahora*, 8 de junio de 1935, 16.

pedagoga».⁷ Por esa razón, comenzó sus estudios en la Escuela Normal de Maestras de Murcia en el año 1927, terminándolos tres años después en la de Albacete.⁸ Los problemas de la pedagogía social no le eran ajenos a Carmen Conde. Antes de la llegada de la Segunda República, había colaborado en Cartagena con la Asociación de las Hijas de María y con las hermanas de la caridad de la Casa de Misericordia.⁹ Además, en su primera obra sobre pedagogía, *Por la escuela renovada*, editada en 1931, manifiesta su interés por la educación de los niños de familias pobres. Por último, en julio de 1932 es nombrada vocal-maestra de la Junta Local de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad de Cartagena, de la que dependía la Casa del Niño.

La incorporación de Carmen Conde al Orfanato Nacional de El Pardo parece un empeño personal de la propia Clara Campoamor. Su labor desarrollada en Cartagena debió de llegar a oídos de la directora general de Beneficencia, y en abril de 1934, Consuelo Berges, amiga de la poetisa que trabajaba por entonces en la dirección general de Beneficencia, le escribió anunciando que Campoamor había pensado en ella para dirigir el grupo escolar del Orfanato; cargo que resultó inviable porque la escritora no era maestra del escalafón:

Y a propósito: Clara que tiene unas intuiciones inesperadas, piensa en ti: un buen día me sorprendió con el propósito de traerte como Directora escolar del magnífico Orfanato del Pardo. Después ha surgido el inconveniente [...] de que el Orfanato, a los efectos docentes, esté considerado como grupo escolar cuyo personal se provee entre maestros del escalafón.¹⁰

Por esa misma razón tampoco pudo ocupar ninguna plaza de maestra. Existían varias vacantes porque en los primeros meses del año 1934

⁷ Zenaida Gutiérrez-Vega y Marie-Lise Gazarian-Gautier, *Carmen Conde, de viva voz* (Nueva York: Senda Nueva de ediciones, 1992), 30.

⁸ Pedro Luis Moreno Martínez, «Carmen Conde y una ilusión: la educación del pueblo», en *Carmen Conde: voluntad creadora (1907-1996)*, ed. Francisco Javier Díez de Revenga (Murcia: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Ayuntamiento de Cartagena-Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver, 2007), 99.

⁹ Pedro Luis Moreno Martínez, *Educación popular en la Segunda República Española: Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008), 232-244.

¹⁰ Consuelo Berges, «Carta a Carmen Conde», 19 de abril de 1934, caja 15 carpeta 1460, (APCCAO).

dimitieron o fueron cesados cinco de los ocho maestros del Orfanato nombrados en el verano de 1933.¹¹ En este momento, la poetisa se encontraba trabajando como maestra interina en la Escuela unitaria de El Retén de las afueras de Cartagena.

A finales de mayo, Consuelo Berges escribió de nuevo a Carmen Conde informándole sobre una nueva propuesta de la directora general de Beneficencia.¹² Clara Campoamor quería organizar colonias escolares de verano «para recoger unos cientos de niños más o menos vagabundos» en el monte de El Pardo o lugares similares, y había pensado en la escritora como maestra inspectora. Esto le permitiría a la cartagenera, según su amiga, «aprovechar el verano con una experiencia “benéfica” —aunque, claro está retribuida— y utilizable literaria, pedagógica y quizá burocráticamente para el futuro». Este proyecto tampoco fructificó por lo que la poetisa continuó en su escuela murciana.

Hubo que esperar hasta el verano para que se produjera una vacante en el Orfanato, circunstancia que aprovechó Clara Campoamor para nombrarla, seguramente sin conocimiento de la propia escritora, inspectora-celadora de estudios del mismo.¹³ Este cargo lo ocupaba desde enero de 1933 Aurora Pérez González, viuda del médico y diputado socialista José Sanchís Banús. El 21 de julio de 1934, Aurora dimitió y ese mismo día Carmen Conde recibió el nombramiento por parte de la directora general de Beneficencia.¹⁴ La escritora y su marido, Antonio Oliver, buscaban «una estabilidad futura». Por ello aceptó el trabajo «por compromiso, y por estar un tiempo en Madrid».¹⁵

El puesto de inspectora-celadora de estudios era anómalo ya que no figuraba en el reglamento en vigor, de julio de 1931. Para la labor educativa, esta norma estipulaba únicamente que los maestros fueran ayudados por los auxiliares. El empleo de inspectora-celadora de estudios, dotado

¹¹ Estaban vacantes dos plazas de maestras. La de Enriqueta Castellanos, que había dimitido junto con su marido el director de estudios Pablo de Andrés Cobos, y la de la maestra de párvulos, Francisca Gómez, que fue cesada junto con los maestros Ángel García y José Brocca.

¹² Consuelo Berges, «Carta a Carmen Conde», 25 de mayo de 1934, caja 16 carpetilla 1530, (APCCAO).

¹³ Carmen Conde, *Por el camino, viendo sus orillas*, vol. I (Barcelona: Plaza y Janés, 1986), 107.

¹⁴ «Expediente personal de Aurora Pérez González», 1933-1934, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377917 expediente 2, Archivo Regional de la Comunidad de Madrid (ARCM).

¹⁵ María Cegarra Salcedo y Carmen Conde, *Epistolario: 1924-1988* (Madrid: Torremozas, 2018), 442.

de un sueldo de 6.000 pesetas anuales, se creó como puesto intermedio entre maestros y auxiliares, pero sin unas funciones reguladas. Da la impresión de que se creó expresamente para ayudar a Aurora Pérez, pues estaba a cargo de sus cuatro hijos huérfanos de padre. El reglamento de septiembre de 1934 sí recogía el cargo y fijaba que su deber era «la vigilancia de todos los servicios relacionados con la educación e instrucción extraescolar de los educandos»,¹⁶ y para el correcto desempeño contaba con la ayuda de diez auxiliares a su cargo. Estos servicios eran fundamentales para realizar una educación integral y en la práctica consistían en el comedor —la disposición de las más de 20 mesas, la forma de servir las comidas, la cantidad de las raciones, la forma de comer y el tono de las conversaciones de los cerca de 300 huérfanos—, y la inspección de los alimentos y de los tiempos de estudio y de ocio, especialmente de todo lo relacionado con la lectura.



Imagen 3. De izquierda a derecha: Juan Camacho, director de estudios; Luis Carmona, administrador-depositario; Concha Espina, vocal del patronato, acompañadas por Josefina Serna Espina y la hija de ésta, Paloma, en el Orfanato Nacional de El Pardo, 30 de octubre de 1934¹⁷ (APCCAO).

¹⁶ Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión, «Orden aprobando el Reglamento interior, que se publica, de los Asilos de San Juan y Santa María (Orfanato Nacional) de El Pardo», *Gaceta de Madrid* (25 de septiembre de 1934).

¹⁷ La visita de Concha Espina se produjo para dar respaldo a Carmen Conde ante los responsables del Orfanato.

A pesar de que Carmen Conde recibió el nombramiento el 21 de julio, no fue hasta primeros de octubre cuando se incorporó, ya que los niños disfrutaban de una colonia escolar en la localidad guipuzcoana de Guetaria. Por ello, siguió trabajando en El Retén hasta finales de septiembre. Las primeras semanas fueron gratas para la escritora. En estos términos se manifestaba a su amiga María Cegarra: «es hermosa y prometedora la organización. A mí me gusta mucho el Orfanato».¹⁸

Carmen Conde contó con el apoyo del patronato, especialmente de Concha Espina. Mantuvo una relación más estrecha con la maestra responsable del gabinete psicotécnico del Orfanato, Dionisia Plaza Sánchez¹⁹, «viva, fina, y de simpatía». A los maestros y auxiliares masculinos los describía con estas palabras; «casi son grises todos; solo uno, de los últimos, [Santiago] Valle [García], es chico que vale y merece la atención». En cuanto a las auxiliares femeninas, «la mejor es una chica llamada Modesta [Viera Martínez], bonita y fina». Finalmente, respecto al alumnado decía: «Entre las niñas hay una huérfana, Vicenta, que me gusta por su bondad y su soledad absoluta; y hay muchísimos chicos hermosos, alegres, buenos y gratos».²⁰

Al poco de su incorporación al Orfanato se produjeron tres fatales noticias para la escritora. Su padre, Luis Conde, falleció en noviembre en Cartagena, y al entrar la CEDA en el gobierno y tras la revolución de 1934 cesó Clara Campoamor, su principal valedora, como directora general de Beneficencia. El cambio en el ejecutivo provocó también el relevo del patronato del Orfanato por otros miembros más en sintonía con el partido de Gil-Robles. Se nombró vocal-delegado a José María Martínez Ortega, conde de Argillo y futuro consuegro del general Franco, y vocales a Matilde Rubio García, de Acción Popular, y Dionisio Gómez Herrero, fundador del Instituto Municipal de Puericultura de Madrid.

Este nuevo patronato tenía una visión muy distinta de la educación de los acogidos. Sus miembros pensaban que se engañaba a los huérfanos inconscientemente por pretender convertir «muchachos de clase

¹⁸ Cegarra y Conde, *Epistolario*, 444.

¹⁹ Trabajó en el Orfanato entre abril y diciembre de 1934. Al año siguiente fue pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios para estudiar psicotecnia en Francia.

²⁰ Cegarra y Conde, *Epistolario*, 446.

desheredada en señoritos». Como consecuencia, exponía el conde de Argillo, se fomentaba sin querer «el odio de castas latente y el estado de indisciplina, olvidando que en educación como en todas las leyes biológicas jamás obra a saltos la Naturaleza». Por ello, cambiaron la orientación pedagógica:

No para tiranizar, no para volver al apolillado Asilo español de triste recuerdo, sino para respetar la personalidad del niño —problema capital en régimen de internado— facilitándole medios para que surja y se vigorice en plena libertad; pero, suavemente, sin estridencias y dentro de un vivo realismo pedagógico.²¹

Esta nueva orientación pedagógica dada por el patronato y el administrador-depositario, Luis Carmona, «el personaje de corazón con verdín» en palabras de la escritora, crearon un ambiente rancio y rígido que dañaba la educación de los huérfanos:

Hiciéronse «reformas»: las duchas y baños que eran diarios, se suprimieron; los párbulos (sic) empezaron a bañarse arropados en ridículos bañadores de gruesa tela que les cubrían impidiendo el paso del agua a la carne. Los alumnos de las Escuelas de Artes y Oficios se vieron despojados de sus vocaciones; las niñas empezaron a aprender a ser criadas perfectas: sumisas ante todo. Y los niños fueron «disciplinados» por orden del corazón de verdín y de unos ridículos personajes gordos, con voces femeninas, que andaban de acá y para allá estimulando el orden pero, en el fondo, desordenándolo todo; provocando el odio y el asco.

Ya se echaba a la calle a un grupo de muchachos sin familia, en la edad peor, de 15 a 20 años; sin oficio, sin casa donde ir, con un donativo de cinco duros tan solo. [...] Entretanto, los gordos que se decían amigos del Orden, empujaban al crimen y al vicio a aquellos infelices «asilados» expulsados injustamente. [...]

Las niñas estaban al cuidado de la limpieza otra vez; fregaban, lavaban, barrían, hacían camas. En una palabra: se ganaban

²¹ Orfanato Nacional de El Pardo, *Memoria leída el día 8 de diciembre de 1935 por el Sr. Vocal-Delegado del Patronato de los Asilos de San Juan y de Santa María (Orfanato Nacional), ante el Excmo. Sr. Ministro de Trabajo, Justicia y Sanidad, con motivo de la instalación total de los mismos* (El Pardo: Asilos de San Juan y Santa María [Orfanato Nacional], s.a.), 8.

el sustento que el Estado pagaba, pagando además criados para ellas, cuyos salarios ahora... se economizaban.²²

Carmen Conde que, al ser maestra de formación en ocasiones tuvo que sustituir a alguna de los docentes, se excedió en muchos casos en sus labores inspectoras especialmente sobre los alimentos y el funcionamiento del comedor para conseguir una mayor eficacia. Por ello chocó en varias ocasiones con el patronato y el administrador-depositario. A finales de enero de 1935 denunció deficiencias en las raciones y comidas que se repartían a los huérfanos y terminó siendo desplazada del servicio.²³ En febrero, el patronato la despojó de la casa que disfrutaba en El Pardo, propiedad del Orfanato, porque estaba destinada a los maestros, por lo que tuvo que instalarse en una pensión en Madrid. Por otra parte, el patronato cedista, que veía innecesario su cargo, lo acabó eliminando en el nuevo reglamento de abril de 1935,²⁴ en el que también cambiaba la denominación de los auxiliares a «inspectores-auxiliares», devaluando así las funciones de la inspectora-celadora de estudios.²⁵

Durante el año escaso que la escritora trabajó en el Orfanato Nacional de El Pardo luchó contra ese ambiente insuflándole un espíritu nuevo que lo dulcificara, «promoviendo misiones pedagógicas,²⁶ propugnando

²² Conde, «IX. Orfanato (1934)», 2-5. En el texto la escritora no cita otro de los cambios importantes que introdujo el patronato, la sustitución de las maestras y auxiliares por las Hermanas de la Caridad en la atención a las niñas y párvulos fuera de las aulas. El texto también narra la expulsión durante la Nochebuena de 1934 de seis niñas de las mayores tras pasar llorando parte de la noche como forma de protesta. Unos hechos similares fueron denunciados en el diario *La Voz* de 21 de diciembre de 1934.

²³ «Expediente personal de Carmen Conde», 1934-1935, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377917 expediente 45, ARCM.

²⁴ Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión, «Reglamento interior de los Asilos de El Pardo, Establecimiento de Beneficencia general de San Juan y Santa María», *Gaceta de Madrid* (4 de abril de 1935).

²⁵ Dentro del Orfanato se terminó llamando «inspectores» a los auxiliares e igualando sus cargos con el de la inspectora-celadora de estudios. En un oficio de enero de 1935 dirigido por José Martínez Ortega a Luis Carmona se equiparan estos cargos: «entre la referida doña Carmen y los demás Inspectores».

²⁶ Participó en las misiones de 1935 de espaldas al Orfanato. El 7 de marzo de 1935, Matilde Moliner secretaria accidental del Patronato de Misiones Pedagógicas comunicó a Carmen Conde y a su marido Antonio Oliver su nombramiento para dirigir su segunda misión pedagógica en la provincia de

enseñanzas especiales, ejercicios de música, declamación y poesía, cine instructivo, amor al libro, etc. etc.».²⁷ Este tipo de actividades fueron las que impulsó, junto con Antonio Oliver, desde la Universidad Popular de Cartagena o en las misiones pedagógicas que realizó en Murcia. En ese conjunto de acciones que buscaban dulcificar el ambiente del Orfanato se encuadra su obra *La composición literaria infantil: (escuela primaria)*.



Imagen 4. Carmen Conde en el jardín de su casa junto al Orfanato Nacional de El Pardo, octubre de 1934. (APCCAO).

La pugna entre el patronato cedista y Carmen Conde terminó en el verano de 1935 con la expulsión de la escritora. A comienzos de agosto, la inspectora-celadora de estudios viajó sin permiso a Cartagena cuando

Murcia (Véase Moreno, *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*, 217). El día siguiente Carmen Conde obtuvo un permiso de un mes por parte del director general de Beneficencia «con el fin de atender asuntos familiares urgentes». La misión se desarrolló entre los días 13 y 19 de marzo.

²⁷ Cita perteneciente al recurso de alzada que presentó Carmen Conde contra la orden de la Dirección General de Beneficencia que la declaró cesante. «Expediente personal de Carmen Conde», ARCM.

tenía que hacerse cargo de un grupo de alumnas.²⁸ Se desplazó para recuperarse de una enfermedad nerviosa y atender a su marido, Antonio Oliver, que padecía depresión.²⁹ Ante esta ausencia, el patronato le despidió a comienzos de septiembre.³⁰

Tras las elecciones de febrero de 1936, en las que los partidos del Frente Popular derrotaron a las derechas, Carmen Conde se plantea intentar regresar a su puesto en el Orfanato Nacional de El Pardo ante el inminente final del patronato cedista. Únicamente habían pasado cinco meses desde su despido. Así lo manifiesta el día 20 de febrero a Zenobia Camprubí.³¹

Para conseguir la reposición en el Orfanato, Carmen Conde y Antonio Oliver contaron con la ayuda de amigos influyentes que residían en Madrid, en especial del abogado Andrés Conesa y del recién nombrado ministro de Agricultura, Mariano Ruiz-Funes. Conesa le informó el día 25 de febrero que había presentado la instancia en el Ministerio de Trabajo, Sanidad y Previsión solicitando su reincorporación.³² Es lo mismo que le recomienda Luis Álvarez Santullano ese mismo día.³³

Dos días después, Conesa informa de la entrevista mantenida con el recién nombrado subsecretario de Sanidad y Beneficencia, Cándido Bolívar Pieltain, amigo suyo, y al que ha planteado la vuelta a El Pardo de la poetisa y la conveniencia de remover al patronato cedista del Orfanato.³⁴ También el mismo 27 de febrero le escribe Domingo Barnés, nuevo subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, para anunciarle su interés: «Lo del Pardo, lo arreglaremos rápidamente con buena voluntad y creo que a satisfacción de las personas que, como V., la tienen tan

²⁸ «Expediente personal de Carmen Conde», ARCM.

²⁹ Antonio Oliver, «Carta a Juan Ramón Jiménez», 7 de septiembre de 1935, caja 60 carpetilla 100, (APCCAO).

³⁰ Andrés Conesa, «Carta a Carmen Conde», 25 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1971, (APCCAO).

³¹ Carmen Conde, «Carta a Zenobia Camprubí», 20 de febrero de 1936, caja 60 carpetilla 89, (APCCAO).

³² Andrés Conesa, «Carta a Carmen Conde», 25 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1971, (APCCAO).

³³ Luis Álvarez Santullano, «Carta a Carmen Conde», 25 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1970, (APCCAO).

³⁴ Andrés Conesa, «Carta a Antonio Oliver», 27 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1973, (APCCAO).

buena. Aún no he puesto manos en el asunto, pero las pondré pronto y procuraré que sea con la mayor eficacia y rapidez».³⁵ El 28 de febrero es el ministro de Agricultura, Mariano Ruiz-Funes, el que le informa de que ya ha hablado de la vuelta de Carmen Conde con el ministro de Trabajo, Sanidad y Previsión, Enrique Ramos Ramos.³⁶

A los pocos días, el 4 de marzo, el ministro de Trabajo, Sanidad y Previsión releva a los miembros del patronato del Orfanato. Tras el rechazo de Luis Calandre, Manuel García Morente y Juan de Selgas porque eran contrarios al modelo de «un Patronato de quita y pon» sujeto a los cambios de gobierno,³⁷ se eligieron a otras personas también de corte liberal y relacionadas con el ambiente de la Institución Libre de Enseñanza. Se nombraron vocales a Margarita Rodríguez Velasco, profesora de la Escuela Normal de Santiago y directora entre 1929 y 1935 de la Residencia de niñas del Instituto-Escuela; Ramón María de Labra y Martínez, hijo del conocido antiesclavista y exrector de la Institución Libre de Enseñanza Rafael María de Labra; Guillermo Angulo Pastor, profesor de la Escuela Nacional de Puericultura; Aurora Pérez González, la predecesora de Carmen Conde como inspectora-celadora de estudios; y José Giner Pantoja, hijo de Alberto Giner Cossío y profesor de la Institución Libre de Enseñanza, que fue designado vocal-delegado.³⁸

Andrés Conesa se dirigió rápidamente hacia los nuevos miembros del patronato. El 9 de marzo escribe a Antonio Oliver pidiendo el envío de la memoria que Carmen Conde redactó para José María Martínez Ortega el 28 de febrero de 1935, puesto que Aurora Pérez se había interesado por la restitución de Carmen Conde. La viuda de Sanchís Banús le pidió a Conesa este documento para que «entre otros elementos de juicio, permitirá formar un concepto adecuado de Carmen» y prometió hacer lo que estuviera en su mano, que era mucho.³⁹

³⁵ Domingo Barnés, «Carta a Carmen Conde», 27 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1974, (APCCAO).

³⁶ Mariano Ruiz-Funes, «Carta a Carmen Conde», 28 de febrero de 1936, caja 20 carpetilla 1975, (APCCAO).

³⁷ Luis Calandre, «Carta a Antonio Oliver», 25 de febrero de 1936, caja 12 carpetilla 1156 y «Carta a Antonio Oliver», 13 de marzo de 1936, caja 12 carpetilla 1159, (APCCAO).

³⁸ Presidencia de la República, «Decreto nombrando los miembros de la Junta de Patronato del Orfanato Nacional de El Pardo», *Gaceta de Madrid* (5 de marzo de 1936).

³⁹ Andrés Conesa, «Telegrama a Antonio Oliver», 9 de marzo de 1936, caja 20 carpetilla 1977 y «Carta a Antonio Oliver», 10 de marzo de 1936, caja 20 carpetilla 1978, (APCCAO).

EXCMO. SR:

CARMEN CONDE ABELLAN, casada, con domicilio en esta ciudad y su calle de Levante, del barrio de "Los Dolores", a V.E. acudo y respetuosamente expongo:

Que en 21 de julio de 1934 fui nombrada por ese Ministerio Inspectora-Celadora de Estudios del Orfanato Nacional de El Pardo, cargo que estuve desempeñando hasta el 3 de setiembre de 1935, en el que por el Director General de Beneficencia se dispuso mi cesantía, sin previa formación de expediente.

Contra dicha medida interpusi recurso de alzada en el que señalaba el vicio procesal de la misma, toda vez que percibiendo mis haberes con cargo a la Subsección 2ª, Capítulo 1ª, art. 1ª, grupo 12, concepto 5ª del último Presupuesto de ese Departamento, merecía el concepto de funcionario público, cuya condición, y la exigencia del Reglamento del Orfanato, imponía que mi cese hubiese sido acordado previa la formación de expediente. En cuanto al fondo, relacioné toda la labor desempeñada y probé documentalmente la eficacia de la misma, así como la conducta mía que, realmente, había originado mi eliminación, que no era otra sino la encaminada a velar por la buena alimentación y adecuado trato de los huérfanos, contra el criterio anacrónico e incomprensivo que el nuevo Patronato -presidido por el ex-Conde de Argillo- había logrado reinstalar en aquellos establecimientos.

Mi recurso no mereció que fuese enviado al dictamen de la Asesoría Jurídica ni de ningún otro organismo, a excepción del propio Patronato que había propuesto mi cese y así como disposición testamentaria ministerial del Sr. Berna jillo, a la sazón Subsecretario de Sanidad, se precipitó la resolución denegatoria de esa alzada.

Lo enumerado someramente evidencia el atropello de que fui víctima, realidad que se desprende inequívocamente del estudio del mérito del recurso, que obra en la Dirección de Beneficencia, y de él se deriva mi derecho a que la obra reparadora que está realizando el Gobierno se extienda a este caso, decretando mi reposición en el cargo que venía desempeñando.- Por lo expuesto,

SUPLICO a V.E. que se sirva acordar mi reposición en el cargo de Inspectora-Celadora de Estudios del Orfanato Nacional de El Pardo, por ser de justicia. Cartagena para Madrid 25 de febrero de 1936.

EXCMO. SR. MINISTRO DE TRABAJO Y SANIDAD.

Imagen 5. Copia de la instancia presentada por Carmen Conde para reingresar en el cargo de inspectora-celadora de estudios del Orfanato Nacional de El Pardo. 25 de febrero de 1936 (APCCAO).

Según pasan los días se ve que Carmen Conde tiene cada vez más dudas sobre la conveniencia de volver al Orfanato; así lo confesaba el 6 de marzo a su amiga Amanda Junquera:

No sé si me devolverán el empleo de El Pardo, en el fondo, aparte de la satisfacción moral de la rehabilitación, no me gusta ir a enterrarme a un país de tapiz. Tengo demasiadas amistades en Madrid y me pasaría la vida en el camino. Pero si se resuelve bien esto, iré en poco tiempo y luego pediré la excedencia o lo dejaré. Estoy convencida de que no puedo vivir sin el mar.⁴⁰

Por otra carta a la misma destinataria,⁴¹ sabemos de la existencia de otra candidata al mismo puesto, María Teresa Junquera, médico y enfermera. Durante sus estudios en Madrid fue residente en la Residencia de Señoritas y durante los cursos 1921-1922 y 1923-1924 fue alumna de prácticas del doctor Calandre en el Laboratorio de Anatomía Microscópica de la Junta de Ampliación de Estudios.⁴² Con los años fue vicesecretaria de la Asociación de Médicos Españolas desde 1928; subdirectora de un internado, el de la Escuela de enfermeras de la Casa de Salud Valdecilla entre 1929 y 1930, y participante en la misión pedagógica de Degaña en 1932, junto con Alejandro Casona.⁴³

Ante la dura competencia que existía con María Teresa Junquera, el 14 de marzo, Andrés Conesa urgía a Carmen Conde la redacción de una memoria «muy detallada y documentada acerca de sus planes referentes al Orfanato, tanto de organización como de métodos pedagógicos a emplear», y su presencia en Madrid con la memoria para reclamar la plaza. Además, le pedía que gestionase la intervención de Calandre «para que personalmente, y silenciándole la intervención lograda de la Vda. de Sanchís Banús, gestione la reposición de Carmen».⁴⁴ La recepción de esta carta suscitó que la escritora se plantease la renuncia, no quería

⁴⁰ Carmen Conde, «Carta a Amanda Junquera», 6 de marzo de 1936, caja 19 carpetilla 1821, (APCCAO).

⁴¹ Carmen Conde, «Carta a Amanda Junquera», marzo de 1936, caja 19 carpetilla 1832, (APCCAO).

⁴² Junta de Ampliación de Estudios, *Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24* (Madrid: Junta de Ampliación de Estudios, 1925): 257-258.

⁴³ Amiga de Matutina Rodríguez, hermana de Alejandro Casona, está considerada como una de las posibles fuentes de inspiración del personaje de Natalia Valdés de *Nuestra Natacha* por los problemas a los que se enfrentó en la Escuela de enfermeras. Véase Carmen Chamizo Vega, «El proceso de profesionalización de la enfermería en el Principado de Asturias» (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, 2009), 111-117, y Residencia de Estudiantes, «Ficha de misionera pedagógica de María Teresa Junquera», *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. http://cipres.residencia.csic.es/misiones/ficha_participante.php?id_persona=33&nombre=&apellido=junquera.

⁴⁴ Andrés Conesa, «Carta a Antonio Oliver», 14 de marzo de 1936, caja 20 carpetilla 1979, (APCCAO).

intrigar y sí seguir viviendo en Cartagena. Así se expresó a Amanda Junquera el día 16:

yo no quiero luchar con nadie para la posesión de nada, aunque sea un hecho material y beneficioso para mí que nada tengo. He escrito a Aurora [Pérez] diciéndole que solo necesito mi rehabilitación moral, y que aparezca en ese horrendo órgano ministerial de la Gaceta; de mi plaza que disponga la Política, pues yo no tengo ganas de intrigar; y le he adjuntado mi dimisión, firmada, con la fecha en blanco. Cuando me repongan, cumpliendo el justo proceder, -lo único que vale-, ahí tienen mi renuncia para todo. Por ahora quiero vivir aquí [Cartagena]; más lejos, no me interesa.⁴⁵

Llama la atención la exigencia de esta memoria sobre organización del Orfanato para candidatas a ocupar el puesto de inspectora-celadora de estudios, de nivel inferior al de maestro. Conesa explica en otra carta del día 17 que seguramente la plaza de inspectora-celadora de estudios no vuelva a reponerse en el Orfanato, por lo que, guiado por Aurora Pérez, está intentando que Carmen ocupe un puesto de mayor nivel al que tuvo:

Esa persona, por el gran interés que tiene en servirme, está haciendo en favor de Carmen todo lo posible y sólo se trata de obtener un apoyo documental de méritos que hagan su labor más sencilla, ya que ella no quiere aparecer como que apadrina ninguna candidatura. Esta gestión, unida a la intervención de Calandre, puede ser decisiva. Por tanto, entiendo que sólo es procedente obrar como yo aconsejaba en mi otra carta.⁴⁶

El nuevo patronato pretendía mejorar la organización de la institución. Algunos de los cambios que se estaban barajando era la creación del cargo de director como jefe de todos los servicios y dependencias; esto es, por encima tanto del administrador-depositario como del director de estudios. Así se acabarían con los constantes enfrentamientos entre el administrador-depositario, jefe de todos los servicios, y el director

⁴⁵ Carmen Conde, «Carta a Amanda Junquera», 16 de marzo de 1936, caja 19 carpetilla 1822, (APCCAO).

⁴⁶ Andrés Conesa, «Carta a Antonio Oliver», 17 de marzo de 1936, caja 20 carpetilla 1996, (APCCAO).

de estudios, jefe de la parte educativa, que comenzaron en 1931. Para solucionar este problema el patronato destituyó al administrador-depositario Luis Carmona sustituyéndole por Luis Sánchez Cuesta, hermano del conocido librero León Sánchez Cuesta, y creó la plaza de director.

Como se puede comprobar por el nuevo reglamento interior aprobado en junio de 1936, era para la plaza de director para la que estaba haciendo las gestiones Conesa. Según este reglamento, que tampoco incorporaba el cargo de inspector-celador de estudios, la selección del director se llevaría a cabo mediante un concurso de méritos entre individuos de ambos sexos de más de treinta años, con título académico, que hayan prestado servicios en instituciones similares. Además, se requería de los candidatos la presentación de una «Memoria sobre funcionamiento y organización del Orfanato». De esta manera se buscaba que la dirección recayese en un educador.⁴⁷

La nueva carta de Conesa parece que hizo que Carmen se replantease su renuncia. Intentó obtener la ayuda de Calandre, pero él respondió el 10 de abril que le gustaría ayudarle, pero que habiendo rechazado volver al patronato del Orfanato Nacional de El Pardo «no está bien ninguna intervención mía en algo que a él se refiere»⁴⁸. Esta es la última carta que se conserva en el Archivo del Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver sobre la vuelta de la poetisa a El Pardo. No sabemos si llegó a redactar la memoria sobre el funcionamiento y organización del Orfanato. De haberlo hecho, éste sería un documento fundamental para conocer el pensamiento pedagógico de la escritora cartagenera.

Finalmente, esta pugna entre María Teresa Junquera y Carmen Conde se resolvió a favor de la primera, pero no tomó posesión como directora interina hasta finales de julio de 1936 por lo que poco pudo hacer al

⁴⁷ Ministerio de Trabajo, Previsión y Sanidad, «Orden aprobando el proyecto de Reglamento interior para el Orfanato Nacional de El Pardo (Asilos de San Juan y Santa María)», *Gaceta de Madrid* (13 de julio de 1936).

⁴⁸ Luis Calandre, «Carta a Carmen Conde», 4 de abril de 1936, caja 12 carpetilla 1160, (APCCAO). Esta negativa apoya la idea de que Calandre tampoco realizó gestión alguna en 1934 para el ingreso de Carmen Conde en el Orfanato. Por otra parte, se hacía difícil la intervención de Calandre, pues también le unía una amistad con María Teresa Junquera. Calandre recurrió a ella en 1932 para pedirle documentación cuando fue nombrado jefe de estudios del Hospital Escuela de Enfermeras de la Cruz Roja en Madrid. Véase José Manuel Sebastián Raz, «Luis Calandre Ibáñez. Su vida y obra (reivindicación de una figura ilustre de la medicina murciana)» (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2010), 338-340.

frente de la institución.⁴⁹ La guerra civil española acabó con esta experiencia educativa destacada, como lo hizo con cientos más.

LA COMPOSICIÓN LITERARIA INFANTIL: (ESCUELA PRIMARIA)

Características y publicación de la obra

Desde octubre de 1934 sabemos que Carmen Conde trabajaba en la biblioteca con los niños.⁵⁰ *La composición literaria infantil: (escuela primaria)* es el programa de enseñanza que Carmen Conde formuló y experimentó durante 1935 en el Orfanato Nacional de El Pardo para mejorar la expresión verbal y escrita de los niños.⁵¹ En ese momento, el nivel de los niños del Orfanato en lengua española era bajo, por ello, en marzo de 1935 la junta de maestros acordó establecer «el lenguaje o lectura y escritura como centro de interés de todas las clases».⁵²

En *La composición literaria infantil* juegan un papel fundamental el cuento, para desarrollar la imaginación de los alumnos, y el dibujo, como medio de aprendizaje y expresión. En 1931 ya abogaba la escritora por que el maestro trabajara la expresión verbal del alumno, defendía que las nuevas corrientes pedagógicas exigían al educador «que *haga hablar al niño*», e insistía en que el maestro debía «obligar a hablar a sus discípulos».⁵³

Tras su salida del Orfanato, Carmen Conde adaptó y ensayó el programa a la enseñanza de adultos, primero, en la Universidad Popular de Cartagena durante el curso 1935-1936;⁵⁴ y, durante 1937, en la Casa de

⁴⁹ «Expediente personal de María Teresa Junquera», 1936, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377916 expediente 58, ARCM.

⁵⁰ El 28 de octubre escribió a María Cegarra que, tras una fiesta, «los mayores -chicos de veinte años- han ido con un auxiliar a dar vueltas por el pueblo (cinco calles hacia el río), y los párvulos a su clase, a jugar; con los medianos y medianas me he quedado yo en la Biblioteca, de cinco y media a ocho». Cegarra y Conde, *Epistolario*, 445.

⁵¹ Carmen Conde, *La composición literaria infantil: (escuela primaria)* (Barcelona: Mujeres Libres, 1937), 14.

⁵² «Libro de actas de la junta de maestros», 1935-1975, fol. 1, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377850 expediente 1, ARCM.

⁵³ Carmen Conde, *Por la escuela renovada* (Murcia: Universidad de Murcia, 1978), 29-30.

⁵⁴ Se llamó «Literatura y Composición». Carmen Conde, «Una clase-ensayo», *Presencia. Cuaderno de afirmación de la Universidad Popular* 4 (1936): 9.

la Mujer de Murcia, perteneciente a la Agrupación de Mujeres Antifascistas.⁵⁵ Como se puede ver en los programas que de ambos cursos se conservan en el Archivo del Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver, en estos ensayos para adultos se añadió la historia de la literatura clásica y castellana «con el estudio de los escritores y sus escuelas más notables».⁵⁶

El propósito que seguía Carmen Conde con estos cursos de composición literaria era reunir los conocimientos de que disponían los alumnos y darles «cauce en donde verterse», ya que era indispensable que los alumnos «sepan escribir ordenada y claramente, con soltura y hasta elegancia, aquellos temas de sus estudios o documentos que precisen de su buena redacción».⁵⁷

Consideraba la escritora que el desarrollo de la imaginación era una necesidad imperiosa para las clases populares, ya que en ellas lo que primaba era el sentido práctico, «el instinto defensivo, la preocupación social».⁵⁸ Con los niños se estimularía la imaginación por medio de lecturas, adivinanzas, conversaciones, cuentos y películas de misterio, aventuras, etc. Además, recomendaba la serie de cortometrajes de dibujos animados de Walt Disney *Sinfonías inocentes* o *Silly symphonies*.⁵⁹

Entre 1935 y 1937 siguió trabajando en la redacción definitiva de *La composición literaria infantil*, pidiendo opinión a sus amigos pedagogos. Uno de ellos fue Luis Álvarez Santullano, secretario del patronato de Misiones Pedagógicas, quien en mayo de 1936 recibió el programa para su lectura reposada.⁶⁰ Finalmente, la obra se publicó en Barcelona en 1937 por el comité obrero *Avant*, perteneciente a la asociación

⁵⁵ Moreno, «Carmen Conde y una ilusión: la educación del pueblo», 110.

⁵⁶ Conde, «Una clase-ensayo», 9.

⁵⁷ Conde, «Una clase-ensayo», 9.

⁵⁸ Conde, «Una clase-ensayo», 9.

⁵⁹ Conde, *La composición literaria infantil*, 24 y 11. La serie se compone de setenta y cinco cortometrajes editados entre 1929 y 1939, entre los que destacan *El baile de los esqueletos* (1929), *Los tres cerditos* (1933), *La cigarra y la hormiga* (1934), *El lobo feroz* (1934), *La liebre y la tortuga* (1935) o *El patito feo* (1939).

⁶⁰ Luis Álvarez Santullano, «Carta a Antonio Oliver y Carmen Conde», 19 de mayo de 1936, caja 25 carpetilla 2421, (APCCAO).

anarcosindicalista y feminista *Mujeres Libres*. El hecho de haber sido editada durante la guerra civil por una organización del bando vencido ha provocado que hoy sean pocas las bibliotecas que conservan ejemplares.

La composición literaria infantil está estructurada en doce puntos y tiene una extensión de treintaisiete páginas. Podemos distinguir claramente tres partes. La primera es una exposición esquemática del programa. Le siguen los complementos al programa y varios modelos de diario de clase, ficha escolar y cuaderno de trabajo del maestro. Finalmente, el núcleo de la publicación consiste en la explicación detallada de cada uno de los doce puntos. El programa comienza con el maestro narrando y dibujando en la pizarra un cuento mientras los niños lo observan atentamente. Concluye el curso con la elaboración y exposición por parte de los alumnos de trabajos grupales e ilustrados, previa consulta de material bibliográfico.

Carmen Conde propone organizar las clases con quince alumnos como máximo, y si nos atenemos al plan de distribución de tiempo y trabajo aprobado por la junta de maestros del Orfanato para el verano de 1935, las clases de composición tenían una duración de media hora y únicamente se impartían dos veces a la semana.⁶¹

Análisis de las treinta características de las «escuelas nuevas» en *La composición literaria infantil*

Ya que los orfanatos eran un tipo singular de «escuelas nuevas» vamos a analizar el grado de cumplimiento de sus treinta características en *La composición literaria infantil*. Adolphe Ferrière, director de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, fijó las treinta características que representaban la esencia de este tipo de escuelas y constituían el programa máximo al que debían aspirar estos centros.

Ferrière redactó una primera versión que apareció en el prefacio a la obra de Antonio Faria de Vasconcelos *Une école nouvelle en Belgique* publicada en Neuchâtel (Suiza) en 1915. Ahí, Ferrière se limitó a

⁶¹ Martes y sábados de 10:45 a 11:15. «Libro de actas de la junta de maestros», 1935-1975, fols. 26-27, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377850 expediente 1, ARCM.

registrar esas características que había analizado a través de su «experiencia de más de quince años, residencias prolongadas y frecuentes en muchas Escuelas Nuevas auténticas, numerosas comparaciones de hechos y de métodos, un estudio minucioso de sus resultados en los niños». ⁶² Esta versión se difundió en español gracias a la traducción que Domingo Barnés hizo de la obra de Faria de Vasconcelos en 1920.

Ferrière redactó una segunda versión en 1925 para la revista *Pour l'Ère Nouvelle: revue internationale d'éducation nouvelle*, ⁶³ de la que era redactor jefe. Fue traducida por Rodolfo Tomás y Samper en 1928 para el prólogo de la obra del propio pedagogo suizo *La práctica de la escuela activa: experiencias y orientaciones*. ⁶⁴ Allí expuso que el programa mínimo que debía cumplir una «escuela nueva» para ser considerada como tal era únicamente que fuera un

internado familiar situado en el campo, en el cual la experiencia personal del niño constituya la base tanto de la educación intelectual —utilizando particularmente los *trabajos manuales*— ⁶⁵ como la educación moral, practicando el sistema de la *autonomía relativa de los escolares*. ⁶⁶

El contenido de las dos versiones, como no podía ser de otro modo, es muy parecido. En la primera, cada uno de los caracteres se desarrolla en un párrafo. Mientras que, en la segunda se dividen generalmente en tres subpuntos y se articulan en cinco epígrafes («ORGANIZACIÓN», «VIDA FÍSICA», «VIDA INTELECTUAL», «EDUCACIÓN SOCIAL» y «EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MORAL»).

Carmen Conde se formó en los años en que las teorías de la Escuela Nueva estaban en su apogeo. Terminó sus estudios de Magisterio en 1930 y al año siguiente comenzó a trabajar como auxiliar en la Escuela

⁶² A. Faria de Vasconcelos, *Una escuela nueva en Bélgica* (Madrid: Francisco Beltrán, 1920).

⁶³ Adolphe Ferrière, «L'«École nouvelle» et le Bureau International des Écoles nouvelles», *Pour l'Ère nouvelle* 15 (1925): 2-8.

⁶⁴ Adolphe Ferrière, *La práctica de la escuela activa: experiencias y actuaciones* (Madrid: Francisco Beltrán, 1928), 17-25.

⁶⁵ Hemos recuperado la cursiva para «trabajos manuales» que en la traducción de Tomás y Samper se perdió.

⁶⁶ Ferrière, *La práctica de la escuela activa*, 25.

de El Retén y publicó su principal obra pedagógica, *Por la escuela renovada*. Ésta era una recopilación de once ensayos que había publicado en el diario *Informaciones* en los que se apostaba por la transformación de la escuela. Esta obra está impregnada de algunos de los postulados del movimiento de la Escuela Nueva, como el conocimiento del niño.

Los aspectos organizativos de la escuela constituyen prácticamente el programa mínimo de una «escuela nueva». Aunque Carmen Conde no los tratara en su obra, vamos a examinar cuáles observaba el Orfanato Nacional de El Pardo. La propiedad primera define las escuelas nuevas como laboratorios de pedagogía práctica:

1. La Escuela nueva es un *Laboratorio de pedagogía práctica*.
 - A. Como reformadora de las Escuelas del Estado, la Escuela nueva prepara el terreno demostrando la eficacia de los métodos nuevos.
 - B. Esta Escuela se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
 - C. Trata de preparar a los niños para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.

Para responder si el Orfanato Nacional cumplía o no esta característica nos remitimos a la carta que Luis Calandre, vocal y representante del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el patronato, escribió a Pablo de Andrés Cobos, exdirector de estudios. En ella, Calandre expresó el empeño que siguió el patronato de realizar «un ensayo pedagógico y social de amplio horizonte, abierto a todas las posibilidades». ⁶⁷ El fin que siguió este patronato fue convertir el Orfanato Nacional en un centro modelo para otros. No podemos asegurar que lo entendieran así los dos patronatos con los que trabajó Carmen Conde. De la actuación del patronato nombrado por Clara Campoamor en marzo de 1934 poco sabemos por el corto tiempo que desarrolló su labor, mientras que el patronato cedista no entendió la labor educativa y social del mismo modo que el primero.

⁶⁷ Luis Calandre, «Carta a Pablo de Andrés Cobos», 23 de agosto de 1934, Archivo Personal de Enriqueta Castellanos Pereda (APECP).

El segundo rasgo de una «escuela nueva» es ser un internado:

2. La Escuela nueva es un *Internado*.

- A. Únicamente la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
- B. La Escuela nueva se dirige, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede dirigir su educación según las exigencias de la ciencia moderna.
- C. Tiende a servir de puente entre la vida familiar y la vida social, al permitir que los niños se agrupen por «familias» adoptivas según sus afectos espontáneos.

El Orfanato Nacional de El Pardo era un internado de niños y niñas desamparados o de familias pobres al que se quiso dotar de un ambiente familiar. Los maestros tenían la obligación de extender su influjo educativo a la vida total del niño, aseo, comidas, dormitorios, juegos, paseos, vida social, y no solamente a lo puramente escolar.

Carmen Conde era partidaria de este tipo de escuelas en el caso de que las familias fuesen un mal influjo para los niños. Así, en *Por la escuela renovada*, abogó por la necesidad de crear internados, con todos los adelantos pedagógicos para que vivan en ellos «los niños que tienen la desgracia de no poderse honrar» con el contacto de familias morales.⁶⁸

La tercera característica de una «escuela nueva» es que está ubicada en el campo:

3. La Escuela nueva está situada en el *campo*.

- A. El campo es el medio natural del niño. Allí encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
- B. Posibilidad de entregarse a las distracciones de los hombres primitivos y a los trabajos de los campos.
- C. Para los adolescentes, la proximidad de una ciudad es conveniente para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.).

⁶⁸ Conde, *Por la escuela renovada*, 55.

También encontramos esta característica en el Orfanato Nacional. El Pardo era un pequeño pueblo y el Orfanato se encontraba inmediato al palacio ubicado en la localidad, pero también junto al monte. Como el propio Cobos escribió: «Donde acaba el Orfanato, comienza el monte de El Pardo, limpio, soberbio, clásico, bajo el cielo azul de Castilla».⁶⁹ Además, se estableció un taller de jardinería y una granja avícola en 1935.⁷⁰ Por último, dada su proximidad con Madrid, se realizaban excursiones a la capital.

La cuarta propiedad de una «escuela nueva» es que agrupa a los discentes en casas separadas:

4. La Escuela nueva agrupa a sus alumnos en *casas separadas*.
 - A. Los grupos de diez a quince alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y de una educadora.
 - B. El elemento femenino no debe excluirse de la educación de los muchachos ni el elemento masculino de la educación de las muchachas.
 - C. Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles más que en un medio reducido.

Este punto no se cumplió puesto que los huérfanos se alojaban en dos grandes edificios dieciochescos levantados para ofrecer servicios auxiliares a la Corte durante las jornadas reales de invierno. Los niños ocupaban las antiguas Caballerizas Reales o Ballestería, mientras que las niñas dormían en el viejo Cuartel de Guardias de Corps. Ello provocó que los dormitorios fueran grandes y albergaran decenas de camas cada uno.

La quinta cualidad hace referencia a la práctica de la coeducación:

5. La Escuela nueva practica corrientemente la *coeducación de los sexos*.

⁶⁹ Pablo de A. Cobos, *Orfanato Nacional de El Pardo: [tres meses de director de estudios]* (Segovia: Imp. Carlos Martín, 1934), 6.

⁷⁰ «Expediente de Obras de construcción de pabellones para granja avícola», 1935, Orfanato Nacional de El Pardo-Colegio Los Lujanes, caja 377806 expediente 1, ARCM.

- A. Reunidos desde su más tierna infancia, pero siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como compañeros.
- B. Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la coeducación no conviene se excluyen.
- C. Evitando los «retrocesos» patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

La coeducación parece que se practicó durante el tiempo que ejerció la dirección del grupo escolar Pablo de Andrés Cobos; esto es, entre diciembre de 1933 y febrero de 1934. El 13 de diciembre de 1933 fue el día que los cerca de 200 acogidos que había entonces ocuparon las nuevas instalaciones del Orfanato Nacional de El Pardo tras año y medio de obras. Se abrieron seis clases (una de párvulos, dos mixtas, una para las huérfanas de más de catorce años, y dos para los huérfanos mayores de catorce). Practicaban, pues, la coeducación los párvulos y los menores de catorce años. Los tres grupos de mayores únicamente se juntaban en los patios, el comedor, las salas de recreo y los paseos.⁷¹ Cuando llegó Carmen Conde al Orfanato se llevaba a cabo ya dicha práctica, aunque las fuentes de este momento no aclaran si también se practicó en las clases de los mayores. Tras el nombramiento del patronato de la CEDA, se puso fin a la coeducación.⁷²

⁷¹ Cobos, *Orfanato Nacional de El Pardo*, 9 y 25.

⁷² El maestro Juan Camacho Castro, que trabajó en el Orfanato Nacional entre el verano de 1933 y 1937 y fue su director de estudios entre marzo de 1934 y marzo de 1935, responde a las acusaciones de ser partidario de la coeducación lo siguiente: «Cuando los Patronatos la implantaron en el Colegio era practicada obligatoriamente por todos los Maestros y cuando otros Patronatos la negaban se hacía separación de niños y niñas en las clases». Los patronatos que la establecieron fueron los que gobernaron el Orfanato entre 1931 y diciembre de 1935 y el nombrado en marzo de 1936. Véase «Expediente de depuración del maestro Juan Camacho Castro», 1939-1940, educación, caja 33-13138 expediente 50, Archivo General de la Administración (AGA).



Imagen 6. Grupo de niñas acompañadas de personal docente en el Orfanato Nacional de El Pardo. 1935 (APCCAO).

Pasemos a continuación a analizar las características de las «escuelas nuevas» que se manifiestan en *La composición literaria infantil*. La Escuela Nueva hace trabajar de forma activa a los alumnos y la característica octava se refiere a la elaboración de trabajos libres:

8. La Escuela nueva provoca en los niños *trabajos libres*.
 - A. Concursos y exposiciones de trabajos de alumnos.
 - B. Desarrollo de los gustos particulares.
 - C. Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero con libertad de elección.

Carmen Conde propone que los niños realicen trabajos libres para mejorar su expresión verbal y escrita en los puntos quinto y, fundamentalmente, undécimo de su programa. En el quinto, el maestro comienza

a pedir a sus alumnos que redacten cuentos de forma libre e individual. Los mejores relatos serían leídos en voz alta. Y en el penúltimo punto, el undécimo, se organiza la clase formando varios grupos de alumnos para estudiar una lección, permitiéndoles elegir libremente de entre los escritos por el maestro sobre el encerado. Finalmente, las lecciones serían explicadas por los propios alumnos a sus compañeros.

Son las características de los apartados «Vida intelectual» (11-15) y «Educación artística y moral» (26-30) las que se reflejan mejor en su programa. El rasgo undécimo hace referencia a la cultura general:

11. La Escuela nueva entiende por *cultura general* el cultivo del juicio y de la razón.
 - A. Método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.
 - B. Un conjunto de asignaturas obligatorias realiza la educación integral.
 - C. Nada de instrucción enciclopédica hecha de conocimientos memorísticos, sino desarrollo de la capacidad de encontrar en el medio ambiente y en los libros la materia de ejercicios para desenvolver, de dentro a afuera, todas las facultades innatas.

En *La composición literaria infantil*, Carmen Conde recurre al trabajo en los libros en los puntos quinto, décimo y undécimo. En todos ellos figura el aprendizaje a través los libros con los que cuenta la biblioteca escolar. En el quinto punto se pide a los niños que escriban y dibujen un cuento. Aquí sugiere que los niños acudan a la biblioteca para leer mucho y que trabajen sobre sus lecturas.⁷³

⁷³ El Orfanato Nacional de El Pardo en 1935 contaba con una importante biblioteca. Durante el período que lo dirigió Dionisio Correas, 1931-1933, ya recibió una donación de libros por parte del Patronato de Misiones Pedagógicas. En los años siguientes las compras se sucedieron según los criterios de los maestros llegando a los mil ejemplares en 1935. Contaba con un catálogo impreso, ficheros, libro-registro de entrada, relaciones de lecturas y los ejemplares se ordenaban según la clasificación decimal de materias.

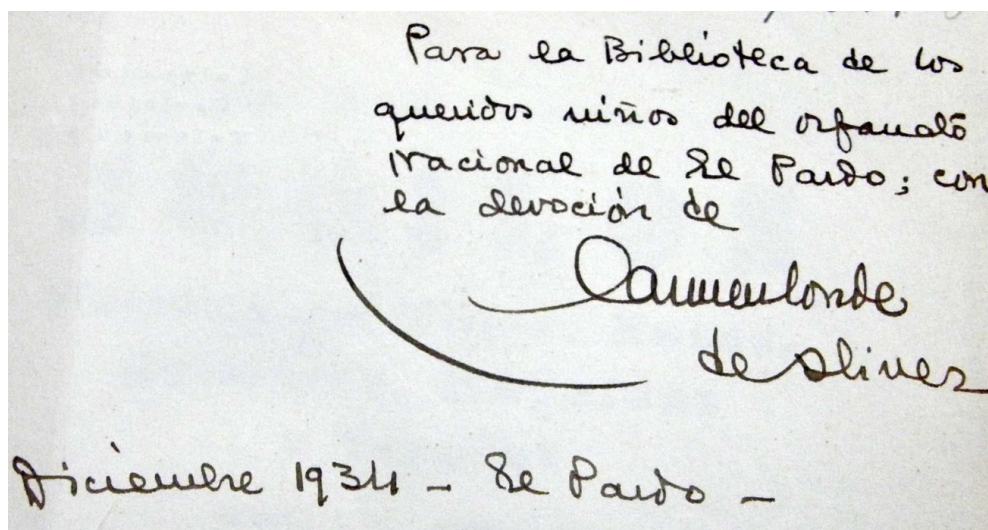


Imagen 7. Dedicatoria de Carmen Conde de un ejemplar de su libro *Júbilos* perteneciente a la biblioteca del Orfanato Nacional de El Pardo (CEIP Isaac Peral, de Madrid).

En el décimo punto del programa, el maestro debe escribir en la pizarra los nombres de libros y autores que los alumnos podrán localizar en la biblioteca para preparar la lección. Además, enseñará a los niños el manejo de los ficheros del catálogo o las obras de referencia. El objetivo de este punto es que los alumnos «se muevan y adquieran el hábito de estar entre libros, y abrirlos a la busca de lo que les interese encontrar». ⁷⁴ En el undécimo punto, el maestro debe pedir a los alumnos que redacten un trabajo en grupo utilizando obras de la biblioteca.

El rasgo décimo cuarto hace referencia a la actividad personal del alumno:

14. La Escuela nueva recurre a la *actividad personal* del niño.

A. Asociación de un trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.

⁷⁴ Conde, *La composición literaria infantil*, 33.

- B. Utilización del dibujo como ayuda de todas las ramas de estudio.
- C. Se ha dicho: saber es prever. Con mayor razón se podría decir: saber es poder.

Esta característica es fundamental en el programa de Carmen Conde. *La composición literaria infantil* no sólo requiere el trabajo personal del alumno, sino que tiene como uno de sus ejes fundamentales el dibujo. Sirve como herramienta de comunicación por parte del maestro y como forma de aprendizaje. Únicamente se elude el recurso al dibujo en el punto sexto del programa. Al comienzo del curso los alumnos copiarán los dibujos que el maestro pinte en la pizarra. Pero según avanza el programa, el maestro les pide que dibujen y escriban más, ayudando así a desarrollar su imaginación. Uno de los ejercicios que propone la escritora y que repite en el curso de la Universidad Popular de Cartagena, es el de dibujar motivos en la pizarra para que, a partir de ellos, los niños inventen cuentos.

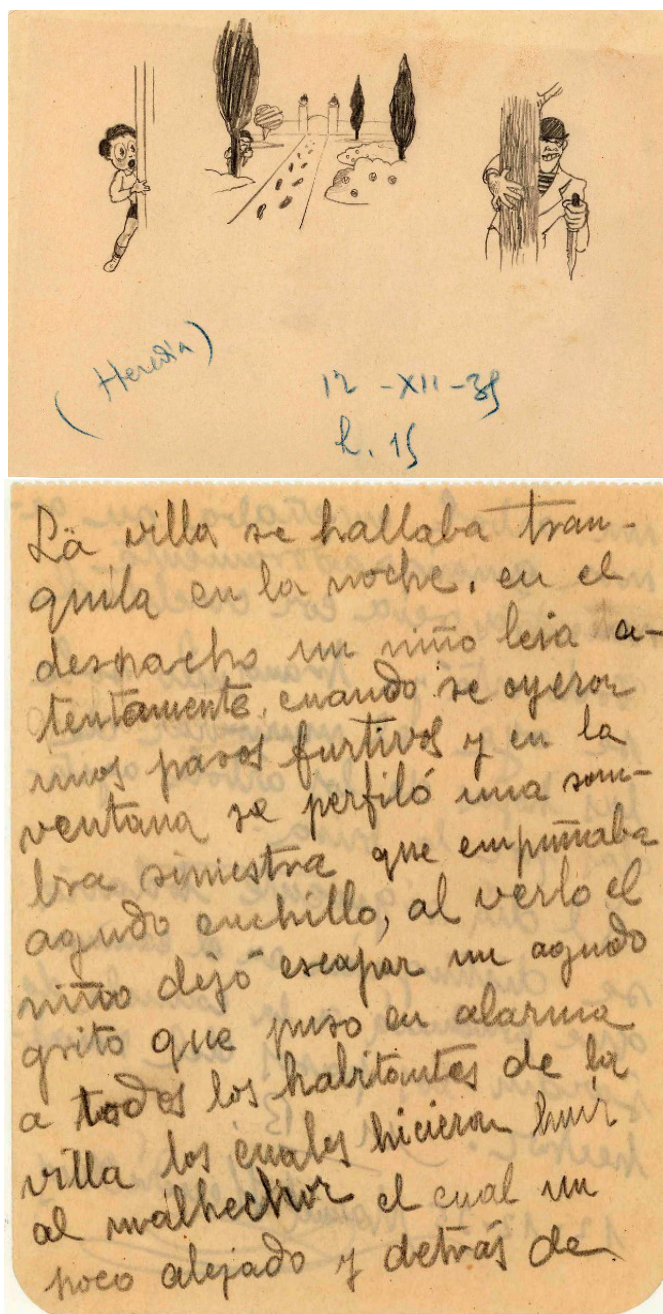


Imagen 8. Ejercicio del alumno de la Universidad Popular de Cartagena Manuel Heredia. Diciembre de 1935 (APCCAO).

Estrechamente relacionadas con esta particularidad están las características décimo sexta y décimo séptima del apartado «Organización de los estudios». La primera hace referencia al trabajo individual de los alumnos mediante la investigación de documentos, su clasificación y, finalmente, la elaboración individual de documentos.

16. La Escuela nueva recurre al *trabajo individual* de los alumnos.

- A. Investigación de documentos (en los hechos, los libros, los periódicos, los museos).
- B. Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).
- C. Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).

Carmen Conde solicita la realización de trabajos personales por parte de los alumnos desde el punto primero de su programa. La investigación y clasificación de documentos los trabaja en el punto décimo. Ahí se enseña a los alumnos a encontrar lo que buscan en los materiales de la biblioteca escolar. Y la elaboración individual de documentos destaca especialmente en el punto duodécimo, el último de *La composición literaria infantil*. Para terminar el programa, el maestro solicita a cada alumno la redacción de una memoria entresacada de los cuadernos escolares y del diario de clase. Carmen Conde propone también la redacción de un diario oficial de la escuela, esto es, un diario de clase redactado cada semana por un escolar, y un diario de clase propio de cada alumno.⁷⁵

El rasgo décimo séptimo alude al trabajo colectivo de los alumnos:

17. La Escuela nueva recurre al *trabajo colectivo* de los alumnos.

- A. Reunir en común los materiales aportados sobre un mismo asunto por varios niños.
- B. Determinar las asociaciones que en el tiempo y en el espacio sugiere el tema tratado.

⁷⁵ Conde, *La composición literaria infantil*, 13.

- C. Determinar las aplicaciones de utilidad (en los niños) de sistematización científica (en los adolescentes).

Esta característica se pone en práctica en el punto undécimo del programa. Aquí el maestro debe organizar varios grupos que deberán trabajar un tema determinado con materiales previamente seleccionados.

La característica vigésimo cuarta trata de las recompensas:

24. La Escuela nueva actúa con *recompensas* o sanciones positivas.

- A. Las recompensas consisten en buscar ocasiones a los espíritus creadores de aumentar su poder de creación.
- B. Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen de este modo el espíritu de iniciativa.
- C. No hay recompensas basadas en la competencia. En los juegos, el único premio es el mérito de la victoria.

Carmen Conde propone premiar las memorias redactadas tanto por el maestro encargado del programa como por sus alumnos. Respecto de las de los maestros, plantea premiar las mejores con «viajes de documentación a escuelas y países distintos»,⁷⁶ mientras que las de los alumnos se podrán premiar con «una estancia en otra ciudad conociendo escuelas y niños diferentes, museos, cines, paisajes sobre todo».⁷⁷

La característica vigésimo sexta de las escuelas nuevas se refiere a la emulación.

26. La Escuela nueva pone en juego la *emulación*.

- A. La mutua ayuda, al invitar a la realización de servicios voluntarios, tiene una gran eficacia.
- B. Este caso es el único en que se puede llevar un registro de notas o calificaciones apropiadas.
- C. En todos los casos, hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo anterior y no con el de otro.

⁷⁶ Conde, *La composición literaria infantil*, 14.

⁷⁷ Conde, *La composición literaria infantil*, 35.

MODELO DE FICHA ESCOLAR QUE
PUEDE UTILIZARSE EN ESTE TRABAJO

ESCUELA.....

CURSO 193.....-193.....

Ficha de.....

Tiempo que lleva en la escuela.....

Temperamento.....

Inteligencia.....

Índice moral.....

Observaciones.....

(Anverso)

— 15 —

(Ficha n.º 1, reverso)

Capacidad de trabajo.....

Fechas del comienzo y final del cursillo.....

Progresos obtenidos.....

Calificación.....

EL PROFESOR.

16 —

Imagen 9. «Modelo de ficha escolar que puede utilizarse en este trabajo».⁷⁸

⁷⁸ Conde, *La composición literaria infantil*, 10-11.

La escritora recurre a ella en los primeros puntos del programa. En el punto segundo se escoge el mejor cuento de los escritos por los alumnos para leerlo en voz alta con el fin de que el resto lo compare con su propio trabajo. También propone un modelo de ficha escolar de los alumnos en la que se recogen, entre otros aspectos, los progresos obtenidos por cada uno de ellos.⁷⁹ Finalmente, dice la poetisa «[q]ue aprendan [...] que HOY no puede parecerse a AYER como una gota a otra gota de agua. Cada día, un avance».⁸⁰

La característica vigésimo séptima de la «escuela nueva» es que debe ser un medio estético.

27. La Escuela nueva debe constituir un *medio estético*.

- A. Para esto, el orden es la primera condición, el punto de partida.
- B. Los trabajos manuales, en particular los de arte industrial que se practican en estas escuelas, así como las obras de este género de que se vive rodeados, contribuyen a la belleza del medio ambiente.
- C. Finalmente, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos con más aptitudes para ello, la práctica del arte puro satisfacen las necesidades estéticas de orden espiritual.

Para ello, la escuela debe promover el contacto con las obras maestras del arte. Carmen Conde ya abogaba por ello en 1931 cuando publicó *Por la escuela renovada*,⁸¹ y lo aplicó en el punto noveno de su programa. En él, tras la proyección de una película educativa sobre un tema determinado,⁸² se pide a los alumnos que la relaten y dibujen. El maestro valorará la buena presentación de los trabajos en cuanto a caligrafía, puntuación, armonía y limpieza. Pero también apreciará el gusto en la elección de las palabras y la claridad y elegancia del lenguaje. Además,

⁷⁹ La ficha también recogía el nombre del alumno, el tiempo que lleva en la escuela, su temperamento, inteligencia, índice moral, observaciones, capacidad de trabajo, fechas de comienzo y final del cursillo y calificación.

⁸⁰ Conde, *La composición literaria infantil*, 27.

⁸¹ Conde, *Por la escuela renovada*, 71-80.

⁸² Carmen Conde fue una de las personas responsables de la difusión del cine en el ámbito educativo. Por esta razón, fue miembro del Comité español del Instituto del Cinema Educativo.

propone la lectura en voz alta de textos «de clásicos y de modernos, comparativamente, a fin de que se observe el progreso del idioma y su vertebración».⁸³

El programa *La composición literaria infantil: (escuela primaria)* de Carmen Conde fue redactado en un momento en el que las teorías de la Escuela Nueva estaban en su apogeo en España. Por ello, vemos reflejada en esta obra multitud de caracteres de este tipo de escuelas, especialmente las de los apartados «Vida intelectual» y «Educación artística y moral». Además, el Orfanato Nacional de El Pardo, nacido como centro modelo, se organizó siguiendo buena parte de sus ideales.

Nota sobre el autor

JAVIER FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ es miembro del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos (Sección Archivos) desde 2009. Es licenciado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid (2002) y en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid (2005). Como archivero ha trabajado en varios centros: el Archivo Municipal de Torreldones, el Archivo Histórico Nacional, el Centro de Información Documental de Archivos y, desde 2013, se encuentra en el Archivo General de Palacio. Ha sido representante de la Subdirección General de los Archivos Estatales en el grupo de trabajo WP4 Standards and Guidelines del proyecto APEX (Archives Portal Europe network of excellence). En 2013 obtuvo el Máster Universitario en Memoria y Crítica de la Educación de la Universidad de Alcalá y UNED con premio a la excelencia académica. Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en Educación ofrecido por la Universidad de Alcalá bajo la dirección de María del Mar del Pozo Andrés. Sus líneas de investigación giran en torno a los orfanatos de la Escuela Nueva.

REFERENCIAS

Cegarra Salcedo, María y Carmen Conde. *Epistolario: 1924-1988*, ed. Fran Garcerá. Madrid: Torremozas, 2018.

⁸³ Conde, *La composición literaria infantil*, 31-32.

- Chamizo Vega, Chamizo. «El proceso de profesionalización de la enfermería en el Principado de Asturias». PhD diss., Universidad de Alicante, 2009.
- Cobos, Pablo de A. *Orfanato Nacional de El Pardo: [tres meses de director de estudios]*. Segovia: Imp. Carlos Martín, 1934.
- Conde, Carmen. *La composición literaria infantil: (escuela primaria)*. Barcelona: Mujeres Libres, 1937.
- Conde, Carmen. *Por el camino, viendo sus orillas*, vol. I. Barcelona: Plaza y Janés, 1986.
- Conde, Carmen. *Por la escuela renovada*. Murcia: Universidad de Murcia, 1978.
- Faria de Vasconcelos, Antonio. *Una escuela nueva en Bélgica*. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.
- Fernández Fernández, Javier. «La construcción de una casa de huérfanos modelica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)». Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2013.
- Ferrière, Adolphe. «L'«École nouvelle» et le Bureau International des Écoles nouvelles». *Pour l'Ère nouvelle* 15 (1925): 2-8.
- Ferrière, Adolphe. *La práctica de la escuela activa: experiencias y actuaciones*. Madrid: Francisco Beltrán, 1928.
- Gutiérrez-Vega, Zenaida y Marie-Lise Gazarian-Gautier. *Carmen Conde, de viva voz*. Nueva York: Senda Nueva de ediciones, 1992.
- Junta de Ampliación de Estudios. *Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24*. Madrid: Junta de Ampliación de Estudios, 1925.
- Moreno Martínez, Pedro Luis. «Carmen Conde y una ilusión: la educación del pueblo». En *Carmen Conde: voluntad creadora (1907-1996)*, ed. Francisco Javier Díez de Revenga, 99-111. Murcia: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Ayuntamiento de Cartagena-Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver, 2007.
- Moreno Martínez, Pedro Luis. *Educación popular en la Segunda República Española: Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.
- Sebastián Raz, José Manuel. «Luis Calandre Ibáñez. Su vida y obra (reivindicación de una figura ilustre de la medicina murciana)». PhD diss., Universidad de Murcia, 2010.

LA CONSECUCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN UNIVERSAL EN EL ALTO NERVIÓN (PAÍS VASCO)

*The achievement of the universal literacy in the High Nervion
(Basque Country)*

Aketza Merino Zulueta^a

Fecha de recepción: 11/04/2018 • Fecha de aceptación: 19/10/2018

Resumen. El objetivo del presente trabajo consiste en realizar un estudio de caso concreto acerca del proceso de alfabetización en la comarca vasca del Alto Nervión, entre Araba/Álava y Bizkaia. Basándose en la necesidad de huir de generalizaciones y resaltar matices, valoramos los avances de esta comarca con relación al calendario marcado por otras zonas próximas, otras provincias o España en su conjunto, en el contexto de los estudios que analizan las capacidades alfabetizadoras como elemento esencial para la mejora del capital humano, factor necesario aunque no suficiente para el desarrollo económico, reflexión a la que se dedica la primera parte del trabajo. A continuación se realiza un recorrido que abarca desde los primeros datos sobre alfabetización que aparecen a mediados del siglo XIX, hasta 1935, momento en que la comarca ya ha alcanzado la alfabetización universal, pasando por una fase intermedia protagonizada por una importante crisis económica y demográfica. El estudio se lleva a cabo mediante fuentes estadísticas como son los padrones municipales de población que reflejan la adquisición por parte de cada individuo de las capacidades de leer y escribir. El análisis nos lleva a concluir que el proceso de alfabetización, a pesar de enfrentar importantes desequilibrios territoriales, de género o socioprofesionales, se había completado ya antes de la Guerra Civil, capacitando a su capital humano para el desarrollo económico que el Alto Nervión estaba emprendiendo.

Palabras clave: Alfabetización; Capital humano; Educación; País Vasco; Desarrollo.

^a Departamento de Historia Contemporánea. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad del País Vasco. Sarriena Auzoa, s/n, 48940 Leioa (Bizkaia). España. aketzamerino@gmail.com

Abstract: *The aim of this article is to study a concrete example of the literacy process in the Basque region of High Nervión, located between Araba/Álava and Bizkaia. In order to avoid generalizations and to highlight nuances, in the article we evaluate the achievements of the region by means of a comparison with other nearby areas as well as the rest of Spain. We go about our comparison in the context of studies based on the analysis of the access to the basic education as a way of improving human capital, education being a necessary factor but not in itself enough to initiate economic development. This aspect is dealt with in the first part of the work. Secondly, we will move from the first information on literacy that appears in the middle of the 19th century forward to 1935, just before the Spanish Civil War, when the High Nervión had recently achieved full literacy of all of its inhabitants. This occurred after a phase characterized by an economic and demographic crisis. The study was carried out on the basis of statistical sources such as municipal registers of inhabitants, in which the literacy skills of each person are noted. In the end we conclude that, despite important differences between territories, genders and labor situations, the literacy process was completed before the Civil War, enabling and empowering the human capital of the High Nervión's for the economic development that the region was initiating.*

Keywords: *Literacy; Human capital; Education; Basque Country; Development.*

INTRODUCCIÓN

El Alto Nervión es una comarca a caballo entre las provincias vascas de Araba/Álava y Bizkaia situada en la cabecera del río del mismo nombre, que desemboca en la Ría de Bilbao. Está comprendida por los actuales municipios alaveses de Laudio/Llodio, Amurrio (al que pertenecen Lezama y Arrastaria, ayuntamientos que no fueron anexionados a aquel hasta 1976), Ayala/Aiara, Artziniega y Okondo, así como el vizcaíno de Urduña/Orduña.



Mapa 1. El Alto Nervión

Además de constituir una unidad geográfica coherente y compartir en gran medida su trayectoria histórica e institucional, a mediados del siglo XIX el Alto Nervión presentaba unos comportamientos sociodemográficos homogéneos, diferenciados de los de otras regiones próximas quizá con la salvedad de las Encartaciones vizcaínas.¹ Por aquel entonces, era una comarca fundamentalmente rural con un importante pasado ferrón que era poco más que recuerdo, aunque es de notar sin embargo que albergaba un importante enclave en el comercio del norte peninsular como era Urduña/Orduña, en la principal ruta que conectaba el puerto de Bilbao con la meseta castellana.² Los comienzos de las explotaciones mineras y la industrialización de la Ría de Bilbao, junto al establecimiento de la vía férrea Bilbao-Castejón atravesando la comarca, provocaron un importante éxodo rural en el Alto Nervión al mismo tiempo que sus activos económicos se derrumbaban. Todo ello provocó una larga fase de crisis que duró medio siglo hasta que experimentó una tímida primera industrialización a partir de los años veinte del siglo

¹ Manuel González Portilla y José Urrutikoetxea Lizarraga, *Vivir en familia, organizar la sociedad: familia y modelos familiares, las provincias vascas a las puertas de la modernización (1860)* (Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU, 2003), 575-640.

² Ana María Canales Cano, *Orduña: estudio histórico-artístico* (Bilbao: Diputación de Bizkaia, 2003).

pasado, la cual quedó interrumpida por la Guerra Civil.³ No fue sino a partir de los años cincuenta y hasta la década de los setenta, fuera de los límites de este trabajo en todo caso, cuando la comarca asistiría a su definitiva industrialización de la mano de los municipios de Laudio/Llodio, Amurrio y, en mucha menor medida, de Urduña/Orduña. Estos fueron siempre los municipios más dinámicos e impulsores del desarrollo económico de la comarca, por lo que centraremos nuestro análisis en ellos.

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar el proceso de alfabetización en la comarca, atendiendo a su cronología y principales características, en lo que es tanto un estudio de caso concreto que contribuirá al mayor conocimiento de las distintas casuísticas alfabetizadoras en el País Vasco como una reflexión en torno a la educación formal como medio de mejora del capital humano y sobre la relación de éste con el desarrollo económico.

Para ello, haremos uso básicamente de datos extraídos de padrones de población correspondientes a los citados tres municipios en dos periodos distintos: a finales del siglo XIX, entre 1890 y 1900 en función de la localidad, y en 1935. Los padrones reflejan la posesión de las capacidades de leer y escribir para todos los individuos que aparecen en ellos, de modo que constituyen una foto fija de la situación alfabetizadora de una localidad en un momento determinado. Habitualmente, los padrones son el recurso más habitual y valioso para analizar la situación en materia de alfabetización de una población concreta en un momento dado, especialmente porque proporciona la posibilidad de combinar esa información con otra serie de variables que aparecen en los padrones como la edad, género, procedencia o profesión de cada individuo.

ALFABETIZACIÓN, CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO ECONÓMICO

Habitualmente, los estudios sobre el proceso de alfabetización han tenido como objetivo no solo el análisis *per se* de este fenómeno histórico concreto, sino que se han puesto en relación con la puesta en marcha

³ Aketza Merino Zulueta, «El Alto Nervión: La cara oculta de la modernización vasca (1876-1936): otras funciones, otros ritmos» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad del País Vasco, 2011).

—o no— de procesos de desarrollo económico. En ocasiones, los investigadores olvidamos que el factor humano es fundamental en todo proceso de desarrollo: al fin y al cabo, son las personas de carne y hueso las que hacen posible que las inversiones financieras y las innovaciones tecnológicas tengan éxito. En este sentido, se habla del capital humano como la «capacidad productiva de un individuo o de un conjunto de individuos», y como tal valor sería mejorable mediante la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, de modo que la educación ha sido definida como una «adición que se hace a esa capacidad productiva por medio del aprendizaje».⁴ Por lo tanto, la educación sería al capital humano el equivalente de la inversión al capital físico: los avances efectivos en educación permitirían llevar a cabo una mayor y mejor explotación de los recursos, ya que aquella incentiva la innovación en las técnicas de producción y la adaptación a las condiciones locales de tecnologías desarrolladas en otros países.⁵ Es desde esta perspectiva que el análisis del capital humano ha cobrado pleno sentido como parte de los estudios sobre modernización y desarrollo.

La idea subyacente a dicho concepto ya fue puesta de manifiesto por economistas clásicos como J. Stuart Mill, quien incidió en el escaso reconocimiento que se concedía al valor económico de la difusión del conocimiento. La formulación explícita del concepto se produjo de la mano de los primeros autores que trataron de medir numéricamente los efectos de este factor, como R. Solow⁶ y posteriormente T. W. Schultz.⁷ Fue este último quien concluyó que había un factor de producción, aún no mensurado, al que llamó capital humano: «humano porque está incorporado al hombre, y [...] capital porque es fuente de satisfacciones futuras, de ganancias futuras, o de ambas cosas».⁸ Schultz consideró que estos «atributos cualitativos» de la población podían ser mejorados

⁴ Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella (eds.), *La maldición divina. Ignorancia y atraso histórico en perspectiva histórica* (Madrid: Alianza, 1993), 20.

⁵ Sidney Pollard, *Peaceful Conquest: The Industrialization of Europe 1760-1970* (Oxford: Oxford University Press, 1982).

⁶ Robert Solow, «Technical Change and the Aggregate Production Function», *Review of Economics and Statistics* 39 (1957): 312-320.

⁷ Theodore William Schultz, «The value on the ability to deal with disequilibria», *Journal of Economic History* 39, no. 3 (1975): 827-846.

⁸ Núñez y Tortella, *La maldición divina*, 20.

e incrementados mediante una inversión apropiada, papel que recaería especialmente en la educación formal.

En efecto, la educación formal, entendida como sinónimo de escolarización y alfabetización de los individuos, se ha considerado como el factor fundamental, y más fácilmente medible, de la inversión en capital humano. Es cierto, y no hay que dejar de incidir en ello, que la educación tiene una cara informal, de aprendizaje, que no está vinculada a la escuela, la universidad u otros centros de formación reglada. La educación no es la única forma de ‘inversión’ en capital humano ni mucho menos. Sin embargo, los estudios que tratan sobre la formación del capital humano se suelen centrar en ella porque constituye la forma de aprendizaje más próxima y fácil de mensurar frente a otros elementos que también forman parte del aprendizaje del individuo pero que son difíciles de documentar, medir y valorar. No todos los aspectos pueden ser reducidos a una cifra ni asimilados según parámetros económicos.

Sin embargo, esta postura, ampliamente compartida por economistas y científicos sociales, fue objeto de las críticas de una corriente escéptica que cuestiona el valor de la educación como adición al capital humano si no incluye las capacidades específicas que se requieren para un puesto de trabajo concreto.⁹ Es decir, los escépticos creen que «la única educación con valor económico es la enseñanza de un oficio o una técnica, comenzando con la lectura, la escritura y las cuentas».¹⁰ En este sentido, D. Mitch afirma que en sectores como la industria o la agricultura no sería necesaria la alfabetización de la mayoría de la fuerza de trabajo para que se produzca un progreso científico-técnico.

De todos modos, la relación positiva entre desarrollo y educación es generalmente admitida, aunque no se haya logrado un consenso acerca de la naturaleza de dicha relación debido a las dificultades de los investigadores para fusionar la teoría del capital humano con los trabajos empíricos. ¿Hasta qué punto la educación contribuye a mejorar la

⁹ David Mitch, «Educación y crecimiento económico: ¿Otro axioma de indispensabilidad? Del capital humano a las capacidades humanas», en *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, eds. Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella (Madrid: Alianza Universal, 1993), 41-60.

¹⁰ Núñez y Tortella, *La maldición divina*, 29.

capacidad de los individuos para utilizar los conocimientos adquiridos con el objetivo de innovar, crear, adaptar y, en definitiva, prosperar y mejorar su situación individual y la de la sociedad? Uno de los autores que ha estudiado los efectos de la educación formal en las capacidades de los individuos, desde un punto de vista psicológico, fue A. R. Luria, quien concluyó que la alfabetización producía importantes cambios en la actividad mental humana. El proceso de aprendizaje crearía nuevos motivos de acción afectando a la estructura del proceso cognitivo.¹¹ En todo caso, los estudios empíricos, y el nuestro no es una excepción, se han centrado más en analizar la relación entre la alfabetización y la revolución industrial como fenómeno histórico concreto que en abordar la relación entre aquella y el desarrollo económico en general.

No cabe duda de los efectos positivos de la educación sobre la población y el conjunto de la sociedad, eliminando el analfabetismo, pero no es menos cierto que su contribución exacta a los procesos de desarrollo económico es realmente complicada de medir.¹² Schultz consideró que la aportación más importante de la educación al crecimiento económico consiste en la capacidad de adaptación al cambio.¹³ En este sentido, autores como R. Easterlin, R. Cameron o W. Baumol consideran que el nivel educativo de la población determina la rapidez y facilidad con que se adopta, y se adapta a las condiciones locales, la tecnología importada.¹⁴ L. G. Sandberg constató que la acumulación de capital humano mejoraba los resultados económicos a medio plazo¹⁵ y autores como C. E. Núñez o F. Collantes, en el caso español, concluyeron que una deficiente dotación de capital humano debido a la lenta y tardía alfabetización obstaculizó la modernización económica y social, mientras que aquellas regiones más avanzadas en lo educativo se situaron en los

¹¹ Aleksandr Románovich Luria, *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations* (Cambridge: Cambridge University Press, 1976), 161.

¹² Núñez y Tortella, *La maldición divina*, 223.

¹³ Theodore William Schultz, *Investing in People. The Economics of Population Quality* (Berkeley: University of California Press, 1981).

¹⁴ Núñez y Tortella, *La maldición divina*, 223.

¹⁵ Lars G. Sandberg, «Ignorance, poverty and economic backwardness in the early stages of European industrialization: variations on Alexander Gerschenkron's grand theme», *Journal of European Economic History* 11, no. 3 (1982): 675-697.

primeros lugares en cuanto a desarrollo económico.¹⁶ De todos modos, demostrar empíricamente la existencia de esta correlación entre educación y desarrollo no es tarea fácil para las ciencias sociales.

En este contexto, en 1963 M. J. Bowman y C. A. Anderson realizaron una aportación de gran importancia, ya que, de alguna manera, su teoría de los umbrales de alfabetización permite establecer comparaciones a lo largo del tiempo y valorar en qué punto se encuentra una determinada sociedad dentro de la transición desde una alfabetización restringida a una universal.¹⁷ Esta teoría presupone la existencia de dos umbrales que marcan el paso a la siguiente fase en un proceso de desarrollo, umbrales que se definen en función del porcentaje de población alfabetizada que existe en una sociedad concreta. El primer umbral estaría situado en unos porcentajes entre el 30 y el 40% de población mayor de diez años alfabetizada; unas tasas inferiores a esas cifras constituirían un obstáculo importante al crecimiento económico. El segundo umbral se situaría en torno al 70% de población adulta alfabetizada; una vez alcanzadas y superadas estas tasas, sería posible el éxito en la puesta en marcha de un proceso de desarrollo.

Aunque no es una herramienta exenta de objeciones, en el presente trabajo manejaremos estos umbrales como referencia para calibrar los logros del proceso alfabetizador en la comarca del Alto Nervión y como elemento comparativo con las cifras obtenidas por otros autores que también los han empleado en la historiografía española y vasca. De esta manera, podremos obtener una visión de conjunto más completa acerca de la alfabetización en el País Vasco y los territorios que lo integran.

Dicho lo cual, precisamos que asumimos la definición de la alfabetización como

una habilidad positiva que proporciona ventajas a los individuos, como mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, a la información, a las redes sociales, etc. A la población alfabetizada se le

¹⁶ Clara Eugenia Núñez, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea* (Madrid: Alianza Universidad, 1992); Fernando Collantes Gutiérrez, «¿Fue el capital humano importante para la diversificación económica de la España rural (1950-1991)?», *Revista de Demografía Histórica* 25, no. 1 (2007): 168-169.

¹⁷ Mary Jane Bowman y C. Arnold Anderson, «Concerning the Role of Education in Development», en *Old Societies and New States*, ed. Clifford Geertz (Glencoe: The Free Press, 1963), 247-269.

presuponen mayores oportunidades para el futuro, la oportunidad de alcanzar más fácilmente el éxito y una mejor inserción en el mercado laboral (en puestos de trabajo y con sueldo superiores), en definitiva, mayores posibilidades de ascenso social. Asimismo, la alfabetización puede influir en una mayor apertura de las personas frente a ideas nuevas y una mayor capacidad de adaptación a un mundo en rápida evolución.¹⁸

El proceso de alfabetización, entonces, trataría de la transición de una situación de alfabetización restringida a otra de alfabetización universal. Este es un proceso reciente, que ha tenido lugar como máximo en el intervalo de los dos últimos siglos. El concepto de alfabetización restringida fue acuñado por J. Goody al estudiar aquellos obstáculos materiales, limitaciones tecnológicas y restricciones sociales que limitaban el acceso a la alfabetización.¹⁹ En este sentido, en estos procesos es de gran importancia el papel de la familia, ya que la educación formaba parte (o no) de las estrategias adoptadas para la supervivencia de la familia y de los miembros que la integran.²⁰ A la hora de adoptar esta decisión, son varios los factores que subyacen a ella, como el nivel de alfabetización de los progenitores y el estatus socioeconómico de la familia.

Con la modernización, la adopción por parte del Estado de la atribución de formar a la población, y con la imposición de la obligatoriedad de la escolarización a partir de determinada edad, la capacidad decisora de la familia se restringe, si bien siguió manteniendo su poder, así como sus resquicios de resistencia, como por ejemplo, el absentismo escolar, a favor de cubrir otra serie de necesidades internas de la familia, como las productivas.²¹

En definitiva, los estudios empíricos nos han mostrado que unas elevadas tasas de alfabetización sean indispensables para que un proceso

¹⁸ Rocío García Abad, Arantza Pareja Alonso y Karmele Zarraga Sangroniz, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir? El proceso de alfabetización en el País Vasco», *Revista de Demografía Histórica* 25, no. 1 (2007): 25.

¹⁹ Jack Goody, *Literacy in Traditional Societies* (Cambridge, Cambridge University Press, 1968).

²⁰ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 46.

²¹ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 47.

de desarrollo económico tenga éxito. Una sociedad alfabetizada se encuentra mucho mejor preparada para modernizarse, pues es más proclive a la innovación, a la adaptación de tecnologías y técnicas importadas. Pero ¿es la consecución de una población convenientemente preparada en materia educativa un factor que por sí solo sea capaz de activar e impulsar un proceso de desarrollo?

EL PUNTO DE PARTIDA: EL SISTEMA ESCOLAR TRADICIONAL

Los primeros datos sobre alfabetización de los que disponemos datan de mediados del siglo XIX. Por entonces, las provincias vascas se encontraban entre aquellas con mayores niveles de alfabetización de todo el Estado. Pero la situación era desigual en función de la provincia, ya que las diferencias entre ellas eran notables. Curiosamente, era la rural provincia de Araba/Álava la que tenía las mayores tasas de alfabetización del Estado. No en vano, en 1860 los hombres alaveses estaban en puertas de alcanzar el segundo umbral de alfabetización definido por Bowman y Anderson. El fomento de la educación fue una cuestión central para las élites vascas decimonónicas en general y las alavesas en particular. Así lo manifestaba Vicente Vera a comienzos del siglo XX: «Álava ha figurado siempre a la cabeza de las provincias que han mostrado interés en desarrollar la enseñanza pública».²² Claro que ello se vio favorecido por otros factores como la habitual distribución de la población en localidades de pequeño tamaño y hábitat concentrado.

Desde mediados del siglo XIX, la cuestión de la instrucción pública fue objeto de interés para la mayor parte de los diputados generales de Araba/Álava. Un ejemplo de ello es la figura de Ramón Ortiz de Zárate, diputado general y diputado en Cortes, quien insistentemente resaltaba el gran logro que suponían los altos niveles de alfabetización conseguidos por Araba/Álava.²³ Por su parte, otro notable alavés, Ricardo Becerro de Bengoa, defendía la instrucción pública como el pilar fundamental

²² Francesc Carreras Candi, *Geografía general del País Vasco* (Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1980), 118.

²³ Xabier Ormaetxea Garai, «Ramón Ortiz de Zárate Martínez de Galarreta (1817-1883). Biografía político-institucional y análisis político de su figura u obra entre 1840 y 1858» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad del País Vasco, 2011).

para la reforma social, elemento clave para regenerar la sociedad y solucionar sus problemas.²⁴

De todos modos, y a pesar de los impulsos recibidos desde arriba, no hay que olvidar que la consecución de unos altos niveles de alfabetización no hubiera sido posible si la población alavesa no hubiese sido partícipe de ese interés. Así, parte de este gran logro corresponde también a los concejos alaveses, que eran quienes buscaban y contrataban a los maestros, y a los padres de familia, que al fin y al cabo eran quienes decidían en el seno de los concejos, y quienes hacían posible la eficacia de la labor educativa al permitir que sus hijos acudiesen a la escuela en vez de retenerlos en las explotaciones familiares por la necesidad de mano de obra.

Por lo tanto, Araba/Álava fue siempre una provincia muy bien escolarizada. En la era preindustrial, la escolarización primaria se basaba en la adquisición de las capacidades de leer y escribir, así como en el adoctrinamiento religioso, casi siempre en escuelas incompletas dependientes de ayuntamientos o concejos con poco presupuesto. En ámbitos vascoparlantes, además, la escuela era el lugar donde los jóvenes aprendían castellano. La escuela también tenía un componente de control por parte de las autoridades, ya que la enseñanza se consideraba fundamental:

para formar buenos ciudadanos, para hacerlos dóciles y obedientes de costumbres morigeradas, arraiga en ellos los hábitos de laboriosidad y de trabajo y les dispensa en fin con la tranquilidad de sus conciencias, toda la posible prosperidad y bienestar.²⁵

No parece que los diversos cambios legislativos y políticos tuvieran demasiada influencia en el funcionamiento de las escuelas alavesas, donde eran las Juntas Generales quienes tenían competencia sobre la Instrucción Primaria, Secundaria y de Ampliación. Sin embargo, en el siglo XIX, las tensiones afloraron entre unas instituciones provinciales cada vez más poderosas y con atribuciones en materia educativa, unos municipios encargados de seleccionar y pagar a los maestros, y los

²⁴ Gonzalo Capellán de Miguel, *Ricardo Becerro de Bengoa. La enseñanza en el siglo XX* (Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2001).

²⁵ Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 90.

gobiernos liberales deseosos de crear un sistema nacional de instrucción pública como parte de su proyecto nacionalizador.²⁶

La Ley Moyano en 1857 preconizaba la centralización y uniformización de la enseñanza, y establecía el carácter obligatorio y gratuito de la misma al menos entre los seis y los nueve años. Por su parte, las tres Diputaciones vascas trataron de evitar la aplicación de la Ley por considerar que su buena situación en materia educativa era fruto precisamente de la autonomía foral de la que venían gozando en la materia. Otros puntos de fricción con el gobierno central fueron el rechazo al control de la enseñanza por parte de las Juntas de Instrucción o el deseo de las Diputaciones de que los maestros fueran naturales de la tierra y conocedores del euskera. En resumen, las diputaciones se oponían a la Ley Moyano porque dejaba el control de la enseñanza en manos del Estado y finiquitaba el modelo educativo desarrollado por las instituciones forales hasta el momento, un modelo que se podría calificar de exitoso a la vista de los resultados.²⁷

En Araba/Álava, la Diputación edificaba las escuelas y los ayuntamientos se encargaban de mantener el edificio y al maestro.²⁸ Según P. Madoz, en 1824 había en la provincia un maestro por cada 285 habitantes y 21 niños por maestro.²⁹ Una cifra excelente desde el punto de vista comparativo en relación con otras provincias. No en vano, las autoridades forales habían obligado a establecer escuelas a aquellos pueblos que contaran con más de 100 habitantes, aunque fueran en su mayoría incompletas y la enseñanza no fuera obligatoria. De este modo, casi todos los pueblos alaveses contaban con escuela. Sin embargo, la Ley Moyano establecía la obligatoriedad de una escuela por cada 500 habitantes, lo cual habría supuesto una concentración escolar que habría provocado la desaparición de numerosas escuelas.

²⁶ Ernesto Ladrón de Guevara López de Arbina, *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936): centralización y foralismo* (Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava-Departamento de Cultura, 2000), 41.

²⁷ José Daniel Reboredo Olivenza, «La organización administrativa de la primera enseñanza decimonónica (1825-1930)», *Sancho el Sabio* 5 (1995): 308.

²⁸ Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 49.

²⁹ Pascual Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico. Álava* (Valladolid: Ámbito, 1989), 24.

Según la ley, existían en 1860 en el País Vasco, entre escuelas públicas y privadas: 60 en Álava, 89 en Gipuzkoa y 70 en Bizkaia. La relación entre escuela/alumno era de las más altas de España en esta fecha, arrojando una relación por habitante de 1/263 en Álava, 1/497 en Gipuzkoa y 1/504 en Bizkaia. La media española era de 1/561.³⁰

Finalmente, las provincias vascas consiguieron que la instrucción pública de las provincias quedara en poder de las diputaciones. Los poderes forales consideraban la instrucción primaria como la base de la prosperidad y, por lo tanto, eran conscientes de la necesidad de su potenciación y financiación, a pesar de lo cual los ayuntamientos reducían costes en cuanto podían, fundamentalmente el sueldo del maestro.

El Alto Nervión no fue ajeno a la gran importancia concedida a la educación por las élites, autoridades y padres de familia. En el diccionario de Madoz, de mediados del XIX, el apartado correspondiente al Partido Judicial de Amurrio, que abarcaba comarcas ajenas al Alto Nervión como Valdegovía, afirmaba que existían 29 escuelas en los 68 pueblos que lo integraban, de las cuales 6 eran de ambos sexos y 23 elementales incompletas. Las primeras reunían 345 niños y 160 niñas, y las segundas 404 niños y 156 niñas, por lo que la diferencia por sexos era bastante notable.³¹ Como veremos, la convergencia de las cifras de ambos sexos será uno de los grandes retos del proceso alfabetizador.

En todo caso, es posible que estas informaciones no sean del todo fiables, ya que si en este mismo diccionario se consulta la información particular de cada pueblo del Alto Nervión, se observa que tan solo en esta comarca ya había 26 escuelas. Por supuesto, las principales localidades de la comarca contaban con sus correspondientes escuelas. En Amurrio existía una elemental completa a la que asistían 51 niños y 27 niñas.³² En Laudio/Llodio, con mayor población, acudían 100 niños y 43 niñas.³³ Urduña/Orduña presenta los perfiles más avanzados en este

³⁰ Paulí Dávila Balsera, *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995), 53.

³¹ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 78.

³² Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 76.

³³ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 150.

sentido; no obstante, existía una escuela para niños a la que asistían 140 alumnos, y otra escuela para niñas concurrida por 56 alumnas, además de una privada a la que acudían 18 niñas.³⁴

En el resto del territorio, existían escuelas en casi todas las localidades excepto en las más pequeñas. La más concurrida parece ser la de Baranbio —localidad que aún era plenamente euskaldun—, que contaría entonces incluso con mayor número de alumnos que la de Amurrio, 67 niños y 26 niñas.³⁵ En el área occidental, la villa de Artziniega contaba con una escuela a la que asistían unos 50 niños.³⁶ En Arrastaria, las escuelas se establecieron en Delika y Tertanga, acudiendo a éstas los habitantes de los otros dos pueblos.³⁷ Por su parte, la escuela del valle de Okondo estaba bastante concurrida con la asistencia de unos 70 alumnos.³⁸ Finalmente, en el municipio de Ayala/Aiara las escuelas se concentraban en las localidades de mayor población como Luiaondo, Arespalditza/Respaldiza, Zuaza/Zuhatza, Soxo/Soxo, Menagarai o Llanteno, aunque también las había en Añes, Retes de Llanteno, Costera/Opellora, Izoria y Menoio.

En definitiva, a mediados del siglo XIX la oferta educativa en el Alto Nervión ya era, cuanto menos, aceptable. La mayoría de localidades contaba con, al menos, una escuela, aunque la mayoría fueran incompletas, típicas del mundo rural, en las que no existía separación de alumnos ni por edad ni por sexo. Habrá que esperar al siglo XX para que algunas de estas localidades rurales construyan escuelas específicas para niñas, dando el impulso definitivo hacia la alfabetización universal. Aun así, los datos nos sugieren que, en la segunda mitad del XIX, la oferta educativa en el Alto Nervión, por muy básica que fuera, alcanzaba a todos sus rincones, excepto a aquellas localidades de menor tamaño, incapaces de sostener una escuela por sí mismas. Veremos a continuación cuáles fueron los logros reales de esta red de centros educativos.

³⁴ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 166.

³⁵ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 102.

³⁶ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 90.

³⁷ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 117 y 185.

³⁸ Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico*, 165.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN EL ALTO NERVIÓN A FINALES DEL SIGLO XIX

En 1887 el 65% de la población total alavesa ya estaba alfabetizada y los hombres habían superado el segundo umbral de alfabetización. Por estos años, las diputaciones obtuvieron el beneplácito del gobierno para seguir gestionando el pago de los salarios del profesorado y la enseñanza en general, que continuaba dependiendo de las juntas locales de Instrucción Pública, esto es, ayuntamientos y concejos.³⁹ Sin embargo, la provincia afrontaba una gran crisis económica, incapaz de modernizar su economía y de competir con las provincias costeras, en plena expansión industrial, lo que provocó una intensa emigración en todo el territorio.

Hacia 1884 existían 31 escuelas en la Cuadrilla de Ayala —excluyendo el vizcaíno ayuntamiento de Urduña/Orduña—, en las que había un total de 1.112 matriculados, sorprendentemente con mayor número de niñas que de niños.⁴⁰ Unos años después, S. Mencia apuntaba que solo en el municipio de Ayala/Aiara existían 20 escuelas de primera enseñanza: tres elementales de niñas y 17 de ambos sexos.⁴¹ De ser cierta esta información, supondría que casi todas las localidades del municipio contarían con su propia escuela, ya que eran 23 pueblos en total, lo que sería una muestra del gran avance experimentado por la instrucción pública durante la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, datos próximos al año 1910 apuntan a una menor cantidad de escuelas en el municipio. Seguramente, el gran descenso demográfico ocurrido a finales del siglo XIX en esta comarca —entre 1860 y 1910 municipios como Ayala/Aiara y Lezama perdieron el 32,45% y el 29,27% de sus respectivas poblaciones— provocó la desaparición de algunas de las escuelas menos concurridas.⁴²

Para estudiar la situación del proceso alfabetizador en esta década final del siglo XIX, nos serviremos de los datos proporcionados por los padrones de población de los municipios de Amurrio, Laudio/Llodio y

³⁹ Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 115.

⁴⁰ Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 115.

⁴¹ Santiago Mencia, *El condado de Ayala* (Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, 1994), 28.

⁴² Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 117.

Urduña/Orduña, correspondientes a los años 1891, 1890 y 1900, respectivamente. En todo caso, antes de iniciar el análisis de los datos, debemos precisar que el padrón de Laudio/Llodio no diferencia entre las capacidades de leer y escribir, sino que las incluye en una misma categoría. Por ello, no aparecen semialfabetos, los cuales sí están presentes en los otros dos municipios. De todos modos, aquellos que sabían leer y escribir aventajaban a los que solo sabían leer en Amurrio y Urduña/Orduña en cuatro y dos puntos porcentuales, respectivamente. Dicho esto, y considerando que la diferencia no era demasiado acusada, tomaremos como referencia las cifras máximas, es decir, las que contabilizan a alfabetos y semialfabetos.

La tasa total de alfabetización de la población mayor de diez años en el conjunto de las tres localidades era del 61,13% en estos momentos finales del siglo XIX. Ello significa que el primer umbral de alfabetización ya había sido superado ampliamente pero todavía se estaba lejos de alcanzar el segundo. También se encontraba notablemente por debajo del 74% de alfabetización que presentaba la provincia de Araba/Álava en el año 1900. No alcanzaba, incluso, el 63% de Bizkaia pero, en todo caso, superaba de manera holgada la media española, situada en un escaso 41%.⁴³ A pesar de que el Alto Nervión estaba en estos años conteniendo a duras penas los efectos de una regresión plasmada en un importante descenso demográfico, también superaba, aunque por estrecho margen, las tasas de una zona parcialmente inmersa en un proceso de desarrollo como el guipuzcoano valle del Deba.⁴⁴

En todo caso, hay que tener en cuenta que si tomásemos el conjunto del Alto Nervión, incorporando también los municipios de mayor carácter rural, sin duda las tasas de alfabetización resultantes serían menores que las de la muestra que estamos tratando. No cabe duda que estos municipios rurales tendrían unas tasas inferiores no solo a Urduña/Orduña, que mostraba un perfil muy avanzado en este sentido, sino también a Laudio/Llodio y Amurrio que, si bien continuaban siendo localidades esencialmente agrarias, presentaban ya algunos caracteres más

⁴³ Maitane Ostolaza Esnal, *Entre religión y modernidad: los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea: 1876-1931* (Bilbao: UPV-EHU, 2000), 51.

⁴⁴ Manuel González Portilla, José Urrutikoetxea Lizarraga y Karmele Zarraga Sangroniz, *La «otra industrialización» del País Vasco: las pequeñas y medianas ciudades: capital humano e innovación social durante la primera industrialización* (Bilbao: Editorial UPV/EHU, 2015), 236.

dinámicos que los diferenciaban de los pueblos acentuadamente rurales, sobre todo Amurrio.

La situación en materia alfabetizadora en la zona más rural la podemos valorar analizando áreas como los barrios de montaña de Amurrio, plenamente rurales y alejados del núcleo de la localidad, los cuales presentaban una tasa del 50% de alfabetización en los mayores de diez años, cifra más de 20 puntos inferior al índice de alfabetización de los barrios del centro.

Cuadro 1. Alfabetización por municipios y género, mayores de 10 años (1890/1900)

		nº	%
Amurrio	Hombres	264	68,93
	Mujeres	230	53,36
	TOTAL	494	60,69
Laudio/Llodio	Hombres	466	60,28
	Mujeres	281	34,86
	TOTAL	747	47,31
Urduña/Orduña	Hombres	682	83,27
	Mujeres	612	65,45
	TOTAL	1294	73,77
Alto Nervión	Hombres	1423	72,05
	Mujeres	1112	51,2
	TOTAL	2535	61,13

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

A continuación, analizaremos las tasas de alfabetización según tramos de edad con el objetivo de observar cuándo aquellas despegaron, y así aproximarnos al momento en que la alfabetización comenzó a generalizarse entre la población del lugar. Primero, en el Cuadro 2 se aprecia claramente que Urduña/Orduña se sitúa a la cabeza en todo momento, y en todas y cada una de las franjas de edad. Destacan especialmente los tramos comprendidos entre los 15 y los 25 años, con tasas por encima

del 85% de alfabetizados, y aún hasta los 29 años se mantienen tasas superiores al 80%. De este modo, parece que en la ciudad vizcaína la actividad alfabetizadora se intensificó a partir de 1870 aunque, en todo caso, las tasas eran bastante elevadas, al menos hasta las personas nacidas en 1840. No es casualidad que precisamente en torno a 1870 se estableciera en la ciudad un colegio de jesuitas.⁴⁵

Cuadro 2. Alfabetización por tramos de edad, mayores de 10 años (1890/1900) (%)

	Amurrio	Laudio/Llodio	Urduña/Orduña
10-14	65,42	64,25	77,27
15-19	62,34	61,41	89,77
20-24	72,22	49,03	86,14
25-29	66,67	46,2	81,12
30-34	58,54	53,1	74,82
35-39	69,12	53,7	70,91
40-44	60,29	44,44	71,24
45-49	62,5	38,26	76,22
50-54	58,54	41,25	63,64
55-59	54,84	24,72	66,67
60-64	43,64	38,83	45,9
65-69	41,03	31,17	59,68
70-74	57,69	34,62	60,66
75-79	50	18,18	52,38
>=80	20	10,53	30

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

Por su parte, en Amurrio la franja de edad que tenía un mayor porcentaje de alfabetizados era la comprendida entre los 20 y los 24 años,

⁴⁵ Archivo Municipal de Urduña/Orduña: Libro de Actas entre el siete de junio de 1868 y el treinta de diciembre de 1877. 0369/001.

seguida de la comprendida entre los 35 y los 39. De todos modos, las tasas de alfabetización en esta localidad fluctúan notablemente de una franja de edad a otra sin que exista una tendencia demasiado definida. Se puede decir que, si bien a mediados del siglo XIX Amurrio no se encontraba en una posición muy retrasada respecto a Urduña/Orduña, en el resto de la centuria no llegó a experimentar el salto cualitativo que sí protagonizó la ciudad vizcaína.

Finalmente, Llodio se sitúa a la cola en todas y cada una de las franjas de edad. Sus tasas de alfabetización en mayores de 60 años, y especialmente entre los más ancianos, eran realmente reducidas. Sin embargo, es apreciable en los datos el avance experimentado desde 1880. A buen seguro esto se debió a la actividad benéfica realizada por Estanislao de Urquijo Landaluze, el primer Marqués de Urquijo, quien, en 1866, creó unas escuelas en las que recibían una enseñanza gratuita y voluntaria una media de 112 niños por año. De hecho, Becerro de Bengoa señalaba que su creación incrementó la asistencia a las mismas en un 29,51%, lo que explica perfectamente el aumento de las tasas de alfabetización a partir de este momento.⁴⁶ En 1879 Mañé y Flaquer afirmaba en *El Oasis*:

En Llodio, todos los niños asisten a las escuelas y todos son educados al amor del catolicismo y de la caridad cristiana, y no hay en Europa ni en el mundo un solo pueblo donde en proporción a sus habitantes sean tantos los que sepan leer y escribir.⁴⁷

Evidentemente, como hemos visto, los datos disponibles no refrendan esta última afirmación, sino que muestran todo lo contrario.

Centrándonos en estos tres municipios, la tasa de alfabetización del conjunto de los mismos oculta importantes diferencias en cuanto a sus capacidades alfabetizadoras, diferencias que son sobre todo de índole territorial y de género, pero también en función de la actividad profesional y la procedencia. Atenderemos a ello a continuación.

⁴⁶ Ricardo Becerro de Bengoa, *La enseñanza en el siglo XX* (Madrid: Ed. Edmundo Capdeville, 2009).

⁴⁷ Ladrón de Guevara, *La conformación del sistema*, 87.

Diferencias entre localidades

En primer lugar, se aprecia una gran disparidad entre los municipios de la comarca, lo cual pone de manifiesto que, incluso en ámbitos tan reducidos como el que nos ocupa, los matices son absolutamente necesarios. En primer lugar, Urduña/Orduña se encontraba en una excelente situación con unos índices del 73,77% de alfabetizados, por lo que la ciudad vizcaína ya había alcanzado el segundo umbral, lo que ni mucho menos había bastado para emprender un proceso de desarrollo económico. De hecho, era una de las poblaciones más alfabetizadas de Bizkaia y prácticamente igualaba a ciudades como Donostia-San Sebastián.⁴⁸ Por el contrario, las tasas de alfabetización de Laudio/Llodio se encontraban casi 24 puntos por debajo, ni siquiera alcanzaban el 50%. Amurrio se situaba a medio camino entre ambos casos, con una tasa del 60,69%, que lo aproximaba al comportamiento medio del conjunto de la comarca, un comportamiento, eso sí, muy influido por el mayor peso demográfico de Urduña/Orduña.

La gran diferencia existente entre Urduña/Orduña y Laudio/Llodio tenía un paralelismo en el caso del valle del Deba, ya que las tasas de alfabetización de Eibar y Oñati diferían por aquel entonces también en unos 20 puntos porcentuales.⁴⁹ Sin embargo, las similitudes entre Eibar y Urduña/Orduña en este momento eran más bien escasas, por lo que consideramos que las tasas de alfabetización en esta comarca obedecían a unas lógicas distintas que aquellas que operaban en el Deba guipuzcoano.

Diferencias por género

La segunda característica de la alfabetización en el Alto Nervión en esta década final del siglo XIX era, como decíamos, la notable diferencia en función del género de 20 puntos porcentuales, puesto que las tasas de hombres y mujeres eran el 72,05% y del 51,2%, respectivamente. No existían grandes diferencias entre los municipios en este aspecto. Urduña/

⁴⁸ Manuel González Portilla y José Urrutikoetxea Lizarraga, «El capital humano en la primera modernización industrial vasca (1876-1930). Viejas herencias e innovaciones recientes», *Revista de Demografía Histórica* 34, no. 2 (2016): 73.

⁴⁹ González, Urrutikoetxea y Zarraga, *La «otra industrialización» del País Vasco*, 236.

Orduña presentaba la menor diferencia entre los dos sexos, de 20 puntos, la misma que en el conjunto de la comarca y en Amurrio. Por el contrario, Laudio/Llodio no solamente poseía la menor tasa de alfabetización total, sino que también hacía gala de la mayor diferencia en función del género: mientras que los hombres alcanzaban un respetable 60,28% de alfabetización, las mujeres solamente llegaban al 34,86%.

En el año 1900, la diferencia en función del género de las tasas de alfabetización rondaba también los 20 puntos porcentuales tanto en la Bizkaia rural y urbana como en la Araba/Álava urbana, donde era incluso mayor. No era así en Gipuzkoa, ya que la diferencia era solamente de unos nueve puntos.⁵⁰ Por lo tanto, independientemente de la diversidad de tasas entre los tres municipios, podemos decir que nuestra comarca era partícipe de un modelo común con Araba/Álava y Bizkaia en lo que respecta a la diferencia de alfabetización entre hombres y mujeres. Un modelo que no se daba en Gipuzkoa.

Los datos de 1860 muestran que la mayor diferencia por género se daba precisamente en Araba/Álava. Ello se debía a unas tasas de alfabetización masculina excepcionalmente altas. Este era el factor decisivo: eran tasas, en definitiva, de lo que se llama un modelo precoercitivo, característico de aquellas sociedades en las que la universalización de la alfabetización, que fue mucho más intensa entre los varones, precedió a la introducción de medidas coercitivas desde el gobierno para la instrucción pública.⁵¹ Nada sorprendente después de haber explicado la trayectoria educativa de la provincia de Araba/Álava, en la que se incluye la mayor parte del Alto Nervión. Por el contrario, el modelo postcoercitivo aparecería allí donde el primer umbral aún no habría sido superado en el momento en que se introdujeron medidas coercitivas y, por ello, al partir ambos de tasas muy bajas, el diferencial sexual en el proceso de transición suele ser menor.

Diferencias según actividad profesional

A las grandes diferencias existentes entre localidades y, en el seno de estas, en función del género, debemos sumar las diferentes capacidades

⁵⁰ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 33.

⁵¹ Núñez, *La fuente de la riqueza*, 129.

alfabetizadoras según la actividad profesional. En este sentido, estudiantes, profesionales liberales y élites eran los mejor preparados, ya que todos estaban alfabetizados. Prácticamente lo mismo podemos decir del sector servicios. Otro grupo profesional con altas tasas era el artesanado: en Urduña/Orduña y Laudio/Llodio presentaban unas tasas de alfabetización en torno al 95%, aunque en Amurrio se quedaban en un 80%. Resulta llamativo el dato referente a Laudio/Llodio, ya que en el valle alavés las tasas generales eran bastante bajas, por lo que, en comparación, la cualificación del artesanado era muy destacable.

Cuadro 3. Alfabetización de los hombres mayores de 10 años según actividad profesional (1890/1900) (%)

	Amurrio	Laudio/Llodio	Urduña/Orduña
Artisanos	80	95,2	94,06
Escolares	100	67,3	84,85
Estudiantes	100	100	100
Jornaleros	78,05	63	74,68
Jubilados	100	100	0
Labradores	62,16	52	74,5
Liberales	100	100	100
Pobres	0	0	50
Servicios	100	100	92,59
Servientes	28,57	22,2	85,71
Elites	100	100	100
*	59,42	75	72,09
TOTAL	68,93	60,36	83,27

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

Por el contrario, las tasas de alfabetización de labradores y jornaleros eran más bajas en todos los casos. En los municipios alaveses del Alto Nervión los jornaleros se encontraban mejor preparados que los

labradores; los de Amurrio estaban incluso más alfabetizados que sus homólogos de Urduña/Orduña. En todo caso, la de los jornaleros no es una categoría muy numerosa y en la misma parecen englobarse tanto trabajadores de pequeñas factorías, que eran escasas, como jornaleros agrícolas. Téngase en cuenta que en Amurrio solo el 5,24% de la población total figura como jornalera frente al 30,17% de labradores; en las otras localidades la proporción de jornaleros era aún menor, el 4,52% en Urduña/Orduña y el 2,84% en Laudio/Llodio.

En lo que respecta al resto de categorías, el número de sus integrantes es demasiado bajo como para extraer alguna conclusión. Únicamente podemos señalar el bajo nivel de formación de los escasos sirvientes masculinos que encontramos en Amurrio y Laudio/Llodio, y también apuntar el hecho de que no todos los escolares figuran como alfabetizados, lo que es especialmente habitual en Laudio/Llodio. Ello se debe a que era frecuente que aquellos que se encontraban aún en los primeros años de escolarización figurasen como analfabetos.

En cuanto a las mujeres, exceptuando a las que desempeñaban alguna profesión liberal, alfabetizadas en su totalidad pero poco relevantes numéricamente, las mejor preparadas eran, en general, las dedicadas al sector servicios. Es lo que ocurre en Laudio/Llodio y Urduña/Orduña, pero en Amurrio este sector apenas alcanzaba un 66,67% de alfabetización y eran las sirvientas domésticas las mejor preparadas. Las domésticas presentaban unas tasas altas también en el municipio vizcaíno, pero en Laudio/Llodio se quedaban en un 25%. La razón puede residir en que, bajo la categoría de domésticas, se encuadraban dos perfiles distintos de sirvientas: las ligadas a familias de clase media y élites, más vinculadas al mundo urbano propio de Urduña/Orduña, y las domésticas propias del medio rural, que servían en casas de manera temporal.

Lo cierto es que en Laudio/Llodio las tasas de alfabetización femenina eran muy bajas en general, por lo que todos los sectores profesionales se encontraban en una clara desventaja respecto a las tasas de sus homólogas de los otros dos municipios. Por su parte, en Amurrio y Urduña/Orduña jornaleras y labradoras presentaban tasas incluso inferiores a las de las amas de casa. De hecho, en Amurrio éstas eran las más alfabetizadas junto a las dedicadas al sector servicios.

Cuadro 4. Alfabetización de las mujeres mayores de 10 años según actividad profesional (1890/1900) (%)

	Amurrio	Laudio/Llodio	Urduña/Orduña
Amas de Casa	63,54	31,9	62,73
Artisanos	100	0	71,43
Escolares	80	61,9	73,61
Estudiantes	0	0	100
Jornaleros	23,53	33,3	42,31
Jubilados	0	0	100
Labradores	42,95	24,4	52,38
Liberales	100	100	100
Pobres	50	0	50
Servicios	66,67	100	100
Sirvientes	100	24	84,85
*	53,91	0	65,52
TOTAL	53,36	35	65,45

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

Diferencias según procedencia

Cabe plantearnos una última cuestión. Además de la desigual oferta educativa en las distintas localidades, ¿jugaba la procedencia de los individuos un papel relevante en los niveles de alfabetización total de la población? ¿Estaban los inmigrantes mejorando el capital humano de la comarca? Sabemos que, en el año 1900, los inmigrantes tenían tasas de alfabetización mayores que los nativos en Bizkaia y Gipuzkoa. De hecho, en la Gipuzkoa urbana la diferencia era nada menos que de unos 25 puntos porcentuales entre unos y otros, tanto en los hombres como en las mujeres. No ocurría lo mismo en Araba/Álava, «donde la cualificación y la formación no eran criterios de selección a la hora de desplazarse»⁵² y,

⁵² García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 45.

por lo tanto, los nativos aventajaban a los inmigrantes en materia alfabetizadora. ¿A cuál de estas realidades se ajustaba el Alto Nervión?

En estos momentos, la mayoría de la población de las tres localidades procedía del entorno geográfico más inmediato, que, según el caso, abarcaba una zona entre las provincias de Araba/Álava y Bizkaia. Los que procedían de allende estos lugares, como Gipuzkoa, Burgos o de ámbitos más lejanos como Madrid, son los que consideramos como inmigrantes propiamente dichos y eran cuantitativamente escasos: en Amurrio representaban el 7,14% de la población total y en Laudio/Llodio un exiguo 2,19%. Pero los datos de los padrones no ofrecen duda al respecto: los inmigrantes estaban notoriamente más preparados que los nativos del Alto Nervión. En este sentido, se aprecia un comportamiento diametralmente opuesto al alavés, si bien es verdad que las tasas de alfabetización de esta comarca eran inferiores a las de Araba/Álava.

Cuadro 5. Tasas de alfabetización según procedencia (1890/1900) (%)

	Inmigrantes	Nativos
Amurrio	83,33	58,46
Laudio/Llodio	70	49,07
Urduña/Orduña	76,79	74,62

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

En todo caso, nuevamente existen diferencias entre los tres municipios. Urduña/Orduña se ajusta perfectamente al modelo propio de la Bizkaia urbana, en el que la diferencia a favor de los inmigrantes es ligera, solamente de dos puntos porcentuales, debido a que las tasas de los nativos son elevadas de por sí. Por el contrario, en Amurrio y Laudio/Llodio había una diferencia que superaba los 20 puntos porcentuales, por lo que se aproximaban al modelo de las villas guipuzcoanas.

Por lo tanto, no cabe duda de que el colectivo inmigrante asentado en el Alto Nervión, si bien escaso, contribuyó a elevar las tasas de alfabetización de la comarca. Las gentes que se instalaban en este lugar tenían ya una cierta formación, lo cual es indicativo de que se había producido una selección del personal emigrante en sus lugares de

origen. No emigraba cualquiera sino aquellos mejor preparados o, al menos, suficientemente formados para contar con cierta ventaja frente a la población local. Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de los inmigrantes procedían de la provincia de Burgos y especialmente de su parte norte, la más próxima al Alto Nervión. En esta área, la alfabetización también era alta de por sí,⁵³ posiblemente fomentada por las instituciones locales y las mismas familias en el marco de unas estrategias cuyos objetivos eran idénticos o similares a los que alentaban el sistema educativo alavés y del Alto Nervión: la formación de cara a la emigración, el servicio en la administración y en puestos cualificados, etc.

A priori podría resultar llamativo que sean los inmigrantes asentados en Amurrio los que tenían una mayor tasa de alfabetización, pero no lo es tanto si tenemos en cuenta que esta localidad era cabeza de partido judicial y en ella residían no pocos profesionales liberales y funcionarios llegados de fuera. Es decir, personas con una preparación académica elevada y una especial cualificación.

También resulta llamativo que vizcaínos y alaveses tuvieran unas tasas tan distintas en cada una de las localidades. ¿Por qué los vizcaínos asentados en Laudio/Llodio estaban mucho menos alfabetizados que los instalados en Amurrio? ¿Por qué los alaveses que residían en Urduña/Orduña tenían tasas más altas que los que pasaron a residir en Amurrio? Pensamos que la causa reside en la distancia de estas localidades respecto a Bizkaia y en la existencia de redes jerarquizadas. Es decir, los vizcaínos que se instalaron en Laudio/Llodio procedían de zonas rurales muy cercanas que están dentro de su ámbito de influencia inmediato; sin embargo, los que recalaban en Urduña/Orduña realizaban un desplazamiento más largo y, generalmente, con otro tipo de objetivos. ¿Sirve esta explicación para el caso alavés, si tanto Urduña/Orduña como Amurrio se alimentaban prácticamente de las mismas localidades alavesas? Posiblemente aquí entre en juego otro factor: la selección de los emigrantes en el lugar de origen. Es decir, el municipio vizcaíno sería el punto de recepción de población mejor formada, mientras que en los otros dos

⁵³ Rocío García Abad, «Alfabetización y capital humano inmigrante. Análisis diferencial de los niveles educativos de la población inmigrante en la primera industrialización vizcaína», *Vasconia* 38 (2012): 754.

casos la formación no sería un criterio de selección, como hemos apuntado anteriormente para la provincia de Araba/Álava.

Hemos visto cómo en materia alfabetizadora existía una clara jerarquización espacial, por género, profesional y por procedencia. A pesar de su reducido tamaño, las diferencias entre localidades eran notables (y también dentro de ellas entre las zonas más dinámicas y las más ruralizadas), oscilando entre las altas tasas de Urduña/Orduña, situada a la cabeza del proceso alfabetizador vizcaíno, y las muy bajas de Ludio/Llodio, por debajo de la media provincial vizcaína, a cuya realidad se aproxima más que a la alavesa.

No consideramos que la pertenencia jurisdiccional de Urduña/Orduña a Bizkaia marcara la diferencia respecto a sus vecinos alaveses. Habría sido la concentración de población, así como su mayor potencial económico, lo que favoreció el avance de la alfabetización, ya que siempre hubo centros escolares en ella. Con frecuencia, las concentraciones urbanas fueron los únicos lugares donde el acceso a la educación era posible. Además, «estar alfabetizado no supone lo mismo en el campo que en la ciudad. En ésta, la educación se convertía en requisito imprescindible para formar parte de los mercados de trabajo, por el tipo de ocupación profesional a desempeñar o por las propias necesidades de la vida urbana».⁵⁴ Pero también hay que tener en cuenta los esfuerzos realizados por las autoridades municipales y provinciales, y por los padres de familia, para educar a los jóvenes. Ello se refleja en la larga tradición alfabetizadora existente en Urduña/Orduña. En Ludio/Llodio, solamente hacia 1880, con el impulso del Marqués de Urquijo, la escolarización empezó a extenderse en este disperso valle donde, además, el euskera, que puede interpretarse como un obstáculo para una escolarización que siempre era en castellano, solo entonces había empezado a retroceder.

Las tasas de alfabetización también fluctuaban notablemente en función del género, incluso en Urduña/Orduña. Como hemos dicho, es un diferencial compartido con las provincias de Álava y Bizkaia, que viene motivado por unas excepcionalmente altas tasas de alfabetización masculina, sobre todo en el caso alavés. Ello es fruto del tradicional interés

⁵⁴ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 36.

por la inversión en la educación de los varones con el fin de que contasen con las cualidades necesarias para prosperar fuera de la casa, y la desatención de una educación femenina que no se consideraba rentable debido a su limitada participación en el mercado laboral.

El mismo razonamiento subyace en las diferentes tasas de alfabetización en función de la actividad profesional. Y es que, independientemente del lugar y las categorías analizadas, las tasas más altas se corresponden con un perfil más aperturista de la estructura productiva: así, había mayor nivel de alfabetización en aquellos sectores que mostraban una mayor diversificación de actividades, y una mayor presencia de los sectores secundario y terciario rompiendo la hegemonía habitual del sector primario. Y, en consecuencia, son aquellos lugares en los que se asientan, y aquellos de los que proceden, los que presentan mayores tasas de alfabetización.

EL LOGRO DE LA ALFABETIZACIÓN UNIVERSAL

El analfabetismo fue uno de los principales problemas de España hasta bien entrado el siglo XX, una importante tara para su desarrollo que se debía, fundamentalmente, a la falta de financiación por parte del Estado. La transición de la alfabetización en España se puede definir como un proceso gradual, caracterizado por su tardío inicio, al menos respecto a las potencias europeas, así como por su lentitud y alargada extensión en el tiempo. Paulí Dávila Balsera divide el proceso en dos etapas: la primera abarcaría desde la década de los sesenta del siglo XIX hasta comienzos de la siguiente centuria, periodo en el que desaparece el modelo de semialfabetización anterior y se reducen las diferencias entre las tasas de ambos sexos, aunque apenas se alcanzó el primer umbral de alfabetización, en torno al 30-40% de población alfabetizada.⁵⁵ La segunda etapa se alargaría aproximadamente hasta los inicios del franquismo, periodo en el que los cambios sociales, económicos y demográficos fueron paralelos al descenso del analfabetismo. La alfabetización universal no se alcanzaría hasta la segunda mitad de siglo.

⁵⁵ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 71.

Sin embargo, la situación en las provincias vascas no se corresponde con lo ocurrido en la mayor parte de España, y lo mismo podemos decir del Alto Nervión. Ya en el periodo anteriormente analizado mostraba un perfil más avanzado en materia educativa, si bien no tanto como la totalidad de la provincia de Araba/Álava. Pero serán precisamente las décadas anteriores a la Guerra Civil las que asistan a la consecución de la alfabetización universal, tanto por parte del Alto Nervión como del País Vasco en general. Así, en 1930, Araba/Álava era la provincia con mayor tasa de alfabetización del Estado con un 90%. Por su parte, tanto Bizkaia como Gipuzkoa habían alcanzado ya una tasa del 86%, mientras que la media estatal no ascendía más que al 68%.⁵⁶ Se trata de unas tasas acordes con el nivel de desarrollo económico alcanzado por las provincias costeras y por ello es tan reseñable que un territorio tan tímida y localmente modernizado como Álava se situara en cabeza.

Para analizar el logro de la alfabetización universal haremos uso de los padrones de población de los tres municipios mencionados correspondientes al año 1935. Tampoco esta vez haremos referencia a aquellas personas en estado de semialfabetización, y con mayor motivo, puesto que en el conjunto de los padrones únicamente aparecen cuatro personas en situación de semialfabetización. En consecuencia, la diferencia entre alfabetismo y semialfabetismo era estadísticamente nula.

En lo que respecta a la situación económica del Alto Nervión en vísperas de la Guerra Civil, en los diez años anteriores se había producido un primer impulso industrial limitado, pero con la capacidad suficiente para atraer población inmigrante e incrementar sus censos demográficos. Esto ocurrió sobre todo en Amurrio, cuya población creció un 72,54% hasta situarse en 1.910 habitantes, y en Laudio/Llodio, que incrementó su población en un 18,65% hasta alcanzar los 2.379 habitantes. Mientras, la vizcaína Urduña/Orduña continuaba siendo sobre todo un centro comercial y artesanal orientado a un mercado estrictamente comarcal.⁵⁷ Eso sí, aún era la localidad más poblada con 3.394 vecinos.

⁵⁶ Ostolaza, *Entre religión y modernidad*, 51.

⁵⁷ Merino, «El Alto Nervión», 99-102.

Cuadro 6. Alfabetización por municipios y género, mayores de 10 años (1935)

		Leer y escribir	
		nº	%
Amurrio	Hombres	621	87,96
	Mujeres	632	82,61
	TOTAL	1253	85,18
Laudio/Llodio	Hombres	906	97,21
	Mujeres	954	94,27
	TOTAL	1860	95,68
Urduña/Orduña	Hombres	1260	98,51
	Mujeres	1392	94,76
	TOTAL	2652	96,51
Alto Nervión	Hombres	2787	95,54
	Mujeres	2978	91,74
	TOTAL	5765	93,54

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

Si hay algo que se deduce con claridad del cuadro 6 es que el avance en materia educativa desde los años finales de la centuria anterior fue más que notable, de modo que en 1935 la alfabetización universal ya era una realidad. Las tasas eran tan elevadas que el analfabetismo había quedado reducido a una pequeña minoría prácticamente insignificante. En el conjunto de la comarca se alcanzó un nivel de alfabetización del 93,54%, superando tanto Urduña/Orduña como Laudio/Llodio esa cifra. Era Amurrio la que mostraba una tasa netamente inferior, del 85,18%, fruto de una serie de circunstancias de difícil interpretación, como veremos. En todo caso, el avance fue espectacular y produjo la convergencia de las cifras tanto de la provincia de Araba/Álava como la de Bizkaia y el País Vasco en su conjunto. Ello queda reflejado en el cuadro 7.

Cuadro 7. Evolución de la alfabetización en el País Vasco, 1877-1930 (≥ 10 años) (%)

	Araba/Álava	Bizkaia	Gipuzkoa	País Vasco	España
1877	56,4	45,6	35,8	45,6	30
1900	73,3	62,5	53,7	61,2	47
1930	89,2	86,1	86	86,4	68

Fuente: Manuel González Portilla, José Urrutikoetxea Lizarraga y Karmele Zarraga Sangroniz, «Ferrocarril, urbanismo y capital humano: los “procesos vascos” de modernización (1876-1930)», en *Ferrocarriles y sociedad urbana en el País Vasco*, ed. Pedro Novo López (Leioa, Universidad del País Vasco, 2014): 42-56.

Superando obstáculos, eliminando diferencias

El avance alfabetizador en el primer tercio del siglo XX en el Alto Nervión fue muy importante en un doble sentido. Primero, en lo territorial, puesto que la localidad de Laudio/Llodio fue capaz de recortar la enorme distancia que le separaba de Urduña/Orduña y lograr tasas de alfabetización similares en un intervalo inferior a los 40 años. Sin duda, la actividad benéfica de los marqueses de Urquijo debió ejercer una influencia notable en la consecución de la alfabetización universal. Sus escuelas de Patronato pasaron a estar regidas por órdenes religiosas: desde 1922 las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul estaban a cargo de la educación femenina y en 1931 los Hermanos de Mené pasaron a controlar la educación masculina. Por otro lado, en 1926 y 1928 entraron en funcionamiento las escuelas mixtas de los barrios de Areta y Gardea, respectivamente. Finalmente, en 1930 se puso en marcha la Escuela de Artes y Oficios, de acuerdo con el progresivo incremento de la necesidad de mano de obra más cualificada y especializada.⁵⁸

La mejora de las infraestructuras facilitó el proceso alfabetizador pero, obviamente, el éxito solo pudo lograrse mediante la superación de aquellos otros obstáculos que décadas atrás dificultaban la alfabetización de la totalidad de los jóvenes. Para ello fue necesario, sobre todo,

⁵⁸ Juan José Salazar Olabarria y Javier Salcedo Eguía, *Recuperación de la memoria colectiva: Laudio-Llodio* (Laudio/Llodio: Fundación Amalur, 2007), 279.

voluntad: para superar la distancia que les separaba de las escuelas, para liberar a los niños del trabajo en la casa y los negocios familiares, etc. El funcionamiento de escuelas nocturnas y para adultos es el mejor reflejo del interés general de la población por alfabetizarse.

En segundo lugar, si a finales del siglo XIX el diferencial sexual estaba muy acentuado, en puertas de la Guerra Civil se había conseguido reducirlo al mínimo. Los hombres aún mostraban unas tasas de alfabetización superiores a las mujeres en unos tres o cuatro puntos porcentuales, pero obviamente la situación ya no tenía nada que ver con la propia de la centuria anterior. La conclusión es, en definitiva, que la práctica totalidad de la población sabía al menos leer y escribir salvo algunos casos excepcionales y muy minoritarios.

Sin embargo, en 1935 Amurrio no había logrado alcanzar unas tasas tan elevadas como los otros municipios, quedándose unos diez puntos por debajo, en el 85,18%, y ello a pesar de que partía con ventaja respecto al municipio vecino. Es un dato llamativo teniendo en cuenta además que Amurrio fue la localidad que mayor crecimiento demográfico experimentó en este periodo y el que más se industrializó.⁵⁹ Es cierto que las mujeres también habían reducido notablemente la ventaja de los hombres, pero, ¿cuál es la razón por la cual Amurrio no consiguió avanzar en el campo de la instrucción tanto como lo hizo Laudio/Llodio a pesar de su mayor desarrollo?

Es cierto que la diferencia con esta localidad en cuanto a calidad de las infraestructuras educativas era notable. Las nuevas escuelas de Amurrio no se inauguraron hasta 1905, cuando por fin sustituyeron a la vieja casa en la que se venía impartiendo la docencia. Además, los problemas en las aulas se agravaban debido a la escasa dotación para el maestro, la falta de materiales didácticos adecuados y la irregular asistencia del alumnado debido a su empleo en las tareas agrícolas y domésticas.⁶⁰ De todos modos, la situación fue mejorando con el tiempo y también se creó una escuela específica para las niñas. En 1922 se creó un parvulario con capacidad para 40 alumnas a cargo de las Hermanas Terciarias Capuchinas.

⁵⁹ Merino, «El Alto Nervión», 95.

⁶⁰ Javier Aspuru Oribe, «Amurrioko udaletxearen 100 urteurrena », *Aztarna* 29 (2005): 32-40.

Finalmente, la separación de los alumnos por edades en distintas aulas no se produjo hasta la llegada de la II República: en 1935 se inauguraron las nuevas escuelas costeadas por la Diputación Foral de Álava⁶¹. En resumen, es posible que estas condiciones, menos favorables que en Laudio/Llodio, provocaran la mayor lentitud del proceso alfabetizador en la localidad. Pero, en todo caso, pueden ser otros los factores que expliquen las más bajas tasas de alfabetización que presentaba Amurrio en 1935 respecto a sus municipios vecinos.

Cuadro 8. Alfabetización por tramos de edad, mayores de 10 años (1935) (%)

	Amurrio	Laudio/Llodio	Urduña/Orduña
10-14	78,82	97,77	99,1
15-19	88,37	99,14	99,7
20-24	89,29	99,1	99,11
25-29	89,2	100	99,57
30-34	88,11	98,93	98,76
35-39	85,5	97,04	97,37
40-44	89,66	96	97,84
45-49	87,95	97,27	95,24
50-54	83,75	97	94,66
55-59	92,73	90,59	93,62
60-64	84,91	90,91	92,44
65-69	81,25	94,37	86,46
70-74	62,5	76,47	88,04
75-79	70	74,42	82,69
>=80	45	56,67	85,45

Fuente: elaboración propia a partir de los padrones.

⁶¹ Aztna, *Amurrio 1900-1950: un paseo por el pueblo de nuestros abuelos a través de la fotografía*. (Amurrio: Aztna, 2007), 76-82.

El cuadro 8 muestra que en Amurrio las tasas de alfabetización eran inferiores a las de las otras localidades en la gran mayoría de las franjas de edad. En los otros dos municipios, los escasos analfabetos se concentraban en edades muy avanzadas, sobre todo entre los mayores de 70 años, mientras los menores de 30 estaban alfabetizados en su práctica totalidad. La alfabetización universal se habría logrado, por tanto, a principios de siglo. Sin embargo, Amurrio no solo se encontraba siempre ligeramente por debajo de sus vecinos, sino que incluso experimentó un muy llamativo descenso entre los diez y los catorce años de edad, que es precisamente la franja que presentaba menor porcentaje de alfabetizados, solo por detrás de los mayores de 70 años. Más aún, la franja de edad con mayor porcentaje de alfabetos era la de aquellos nacidos entre 1875 y 1880. ¿Cuál es la razón que explica el descenso de las tasas precisamente en aquellos que, siguiendo la lógica de los municipios vecinos, deberían estar alfabetizados en su totalidad? ¿Por qué Amurrio no consigue alcanzar en ninguna franja de edad tasas del 90% de alfabetizados?

Diferencias socioprofesionales

Quizá la explicación a este hecho esté relacionada con las divergencias que se observan en las localidades en función de su estructura productiva. A este respecto, en 1935 en Laudio/Llodio y Urduña/Orduña los analfabetos constituían unos pocos casos aislados y todas las categorías profesionales presentaban tasas de alfabetización muy elevadas, del 100% en muchos casos. Labradores y amas de casa eran las categorías en las cuales aparecía mayor número de analfabetos, pero en muy bajas cantidades.

En cambio, la situación no era la misma en Amurrio. En lo que respecta a los varones, artesanos, empleados en el sector terciario y, por supuesto, a las élites y los estudiantes, la alfabetización alcanzaba prácticamente a su totalidad. Sin embargo, había varias categorías profesionales que se encontraban en una posición menos favorable: eran los labradores y jornaleros, con tasas del 83,75% y 90,7%, respectivamente. En lo que respecta a las mujeres, las menos alfabetizadas eran las labradoras y, especialmente, las amas de casa.

Incluso por debajo de éstos se hallaban los escolares, alfabetizados solo el 81,16% de los hombres y el 73,91% de las mujeres. Parece ser que, a la hora de elaborar el padrón, no se acreditó la capacidad de leer y escribir a

jóvenes que aún no habían finalizado los estudios. Este particular criterio a la hora de clasificar a la población explicaría las bajas tasas de alfabetización del grupo de edad comprendido entre los 10 y los 14 años, lo que habría contribuido a mantener las tasas totales de la localidad en un nivel más bajo que, por ejemplo, el del municipio de Laudio/Llodio. Pero no explican en absoluto las bajas tasas de los labradores y jornaleros.

Diferencias según procedencia

Por otro lado, ¿siguió jugando la inmigración el mismo papel que desempeñaba en la década final del siglo XIX? ¿Tuvo alguna relación con el avance de la alfabetización en general y con el retraso de Amurrio en particular? En primer lugar, tampoco en 1935 existía un comportamiento homogéneo al respecto en el Alto Nervión. Si en el periodo anterior, en los municipios alaveses los inmigrantes estaban más alfabetizados que los nativos, en esta ocasión tal circunstancia solo ocurría en Laudio/Llodio y por una mínima diferencia, ya que la alfabetización era prácticamente generalizada. En Amurrio, por el contrario, eran precisamente los inmigrantes los menos alfabetizados de todos y eran los vizcaínos quienes se situaban a la cabeza. Nada sorprendente, puesto que llegaron a la localidad muchos individuos procedentes de Bilbao y alrededores como técnicos y empleados de las empresas que se instalaron en ella, es decir, a ocupar puestos de trabajo cualificados.⁶² Por su parte, en Urduña/Orduña eran los nativos los más alfabetizados, pero todos los grupos presentaban tasas muy elevadas.

En Urduña/Orduña y Laudio/Llodio los alaveses eran los menos alfabetizados, ya que la mayoría procedía de los municipios rurales colindantes, en los que todavía existían ciertos frenos a la generalización de la escolarización. También en Amurrio aquellos colectivos se encontraban en un nivel inferior a los nativos y los vizcaínos, si bien por encima de los inmigrantes. En general, el avance de la alfabetización se debió sobre todo al esfuerzo de los nativos, que en determinados casos consiguieron incluso superar los niveles de formación de los inmigrantes. Es lo mismo que ocurrió en la Bizkaia urbana e incluso la Gipuzkoa urbana estaba a punto de conseguirlo en este momento.⁶³

⁶² Merino, «El Alto Nervión», 58.

⁶³ García, Pareja y Zarraga, «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir?», 70.

En todo caso, es Amurrio la que llama nuevamente nuestra atención. Todos los colectivos, tanto nativos como alaveses, vizcaínos e inmigrantes, tenían tasas de alfabetización menores que sus homólogos de los municipios vecinos. La decisión de no clasificar como alfabetizados a todos los escolares no explica este fenómeno por sí solo, como tampoco lo explica una posible desventaja en la oferta educativa. Tampoco creemos que se trate de una cuestión de menor desarrollo socioeconómico, ya que, como hemos señalado, Amurrio había crecido en mayor medida y proporción que Laudio/Llodio y Urduña/Orduña. ¿A qué se debe entonces esta diferencia de Amurrio en sus tasas de alfabetización? ¿Es acaso una cuestión que radica únicamente en las fuentes mismas y los criterios empleados para clasificar a la población? Puede ser que, a la hora de elaborar el padrón de Amurrio, se emplearan criterios distintos al considerar qué es estar alfabetizado y qué no; por ejemplo, en unos casos se pudo considerar que el semialfabetismo era una forma efectiva de alfabetización, pero no así en Amurrio.

En resumen

En todo caso, a pesar de las preguntas que nos suscita el extraño caso de Amurrio, el hecho fundamental en 1935 es que el Alto Nervión había conseguido alcanzar la alfabetización universal, tanto para los hombres como para las mujeres. Lo hizo además de manera notoria, relegando los casos de analfabetismo a la categoría de mera anécdota, y situándose en tasas realmente elevadas incluso dentro del ya muy desarrollado contexto vasco. Y, paralelamente, se había puesto en marcha un primer y tímido proceso de industrialización que tuvo lugar en los municipios alaveses y especialmente en Amurrio a partir de 1926. Para entonces, el Alto Nervión ya había superado el segundo umbral de alfabetización y contaría con una población lo suficientemente preparada para afrontar el reto modernizador con ciertas garantías de éxito.

CONCLUSIONES

El presente trabajo constituye un estudio de caso que ayuda a la comprensión de un fenómeno como el alfabetizador en el que es necesario prestar atención a los matices y huir de generalizaciones, ya que,

como hemos visto, ni el País Vasco, ni Álava, ni siquiera el Alto Nervión, tienen comportamientos homogéneos y son varios los factores que influyen en su proceso de alfabetización. Las diferencias territoriales, de género, socioprofesionales y en función del lugar de origen eran características en la comarca a finales del siglo XIX, a pesar de tener una trayectoria pasada bastante proclive al fomento de la educación. En un lugar donde la inmigración fue un recurso básico para el progreso del individuo y su familia, la enseñanza siempre fue una cuestión de importancia.⁶⁴

Gracias a los esfuerzos de algunos benefactores como el Marqués de Urquijo en el caso de Laudio/Llodio, y de las autoridades locales en general, y sobre todo al convencimiento de la necesidad de la educación por parte de los propios cabezas de familia, todos los obstáculos que se oponían al acceso generalizado a la enseñanza básica fueron superados, y la comarca ya estaba universalmente alfabetizada en 1935. Probablemente, este logro era ya una realidad un par de décadas antes. En este sentido, el Alto Nervión se ajusta al comportamiento medio del conjunto de las provincias vascas, claramente más precoz que el conjunto de España.

La superación de los dos umbrales de alfabetización definidos por Bowman y Anderson, claro está, no se tradujo en la inmediata puesta en marcha de un proceso modernizador, ya que en ello influyen de manera decisiva otro tipo de condicionantes y elementos. Pero no deja de ser cierto que el logro de la alfabetización universal se produjo al mismo tiempo, probablemente con algo de antelación, a la puesta en marcha de un primer proceso de industrialización en la comarca. Por lo tanto, el logro de unas altas tasas de alfabetización no lleva de manera directa a la modernización, pero sí parece ser un elemento indispensable para ello, ya que constituye una mejora en un capital humano que, al poseer esas cualidades positivas, resulta competitivo en un contexto en el que las capacidades de los trabajadores también se toman en consideración como factor de modernización.

⁶⁴ Rocío García Abad, *Historias de emigración. Factores de Expulsión y Selección de capital humano en la emigración a la Ría de Bilbao (1876-1935)* (Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2005), 113-114.

Nota sobre el autor

AKETZA MERINO ZULUETA es doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco con su tesis sobre el proceso de cambio de la comarca vasca del Alto Nervión en el contexto de las modernizaciones vascas, defendida en julio de 2017. Fruto de este proyecto de investigación, son diversos artículos publicados en revistas especializadas que tratan sobre los movimientos migratorios en el entorno de Bilbao a mediados del siglo XX o la crisis de la sociedad agraria alavesa a finales del siglo XIX. Es autor así mismo de investigaciones en torno a la evolución y desaparición del euskera en el norte de Álava. Ha publicado un libro titulado *15 años* sobre las guerras decimonónicas en el Alto Nervión, y colabora con diversos medios de divulgación histórica en euskera y castellano.

REFERENCIAS

- Aspuru Oribe, Javier. «Amurrioko udaletxearen 100 urteurrena». *Aztarna* 29 (2005): 32-40.
- Aztarna. *Amurrio 1900-1950: un paseo por el pueblo de nuestros abuelos a través de la fotografía*. Amurrio: Aztarna, 2007.
- Becerro de Bengoa, Ricardo. *La enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Ed. Edmundo Capdeville, 2009.
- Bowman, Mary Jane y C. Arnold Anderson. «Concerning the Role of Education in Development». En *Old Societies and New States*, editado por Clifford Geertz, 247-269. Glencoe: The Free Press, 1963.
- Capellán de Miguel, Gonzalo. *Ricardo Becerro de Bengoa. La enseñanza en el siglo XX*. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2001.
- Carreras Candi, Francesc. *Geografía general del País Vasco*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1980.
- Collantes Gutiérrez, Fernando. «¿Fue el capital humano importante para la diversificación económica de la España rural (1950-1991)?». *Revista de Demografía Histórica* 25, no. 1 (2007): 165-190.
- Dávila Balseira, Paulí. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995.
- García Abad, Rocío. «Alfabetización y capital humano inmigrante. Análisis diferencial de los niveles educativos de la población inmigrante en la primera industrialización vizcaína». *Vasconia* 38 (2012): 741-759.
- García Abad, Rocío. *Historias de emigración. Factores de Expulsión y Selección de capital humano en la emigración a la Ría de Bilbao (1876-1935)*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU, 2005.

- García Abad, Rocío, Arantza Pareja Alonso y Karmele Zarraga Sangroniz. «¿Sabe leer? ¿Sabe escribir? El proceso de alfabetización en el País Vasco». *Revista de Demografía Histórica* 25, no. 1 (2007): 25-38.
- González Portilla, Manuel y José Urrutikoetxea Lizarraga. *Vivir en familia, organizar la sociedad: familia y modelos familiares, las provincias vascas a las puertas de la modernización (1860)*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU, 2003.
- González Portilla, Manuel, José Urrutikoetxea Lizarraga y Karmele Zarraga Sangroniz. *La «otra industrialización» del País Vasco: las pequeñas y medianas ciudades: capital humano e innovación social durante la primera industrialización*. Bilbao: Editorial UPV/EHU, 2015.
- González Portilla, Manuel y José Urrutikoetxea Lizarraga. «El capital humano en la primera modernización industrial vasca (1876-1930). Viejas herencias e innovaciones recientes». *Revista de Demografía Histórica* 34, no. 2 (2016): 53-83.
- Goody, Jack. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
- Ladrón de Guevara López de Arbina, Ernesto. *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936): centralización y foralismo*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava-Departamento de Cultura, 2000.
- Luria, Aleksandr Románovich. *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- Madoz, Pascual. *Diccionario geográfico-estadístico-histórico*. Álava. Valladolid: Ámbito, 1989.
- Mendia, Santiago. *El condado de Ayala*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, 1994.
- Merino Zulueta, Aketza. «El Alto Nervión: La cara oculta de la modernización vasca (1876-1936): otras funciones, otros ritmos». Trabajo de Fin de Máster, Universidad del País Vasco, 2011.
- Mitch, David. «Educación y crecimiento económico: ¿Otro axioma de indispensabilidad? Del capital humano a las capacidades humanas». En *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, editado por Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella, 41-60. Madrid: Alianza Universal, 1993.
- Núñez, Clara Eugenia. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza, 1992.
- Núñez, Clara Eugenia y Gabriel Tortella (eds.). *La maldición divina. Ignorancia y atraso histórico en perspectiva histórica*. Madrid: Alianza, 1993.
- Ormaetxea Garai, Xabier. «Ramón Ortiz de Zárate Martínez de Galarreta (1817-1883). Biografía político-institucional y análisis político de su figura u obra entre 1840 y 1858». Trabajo de Fin de Máster, Universidad del País Vasco, 2011.

- Ostolaza Esnal, Maitane. *Entre religión y modernidad: los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea: 1876-1931*. Bilbao: UPV-EHU, 2000.
- Pollard, Sidney Pollard. *Peaceful Conquest: The Industrialization of Europe 1760-1970*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- Reboredo Olivenza, José Daniel. «La organización administrativa de la primera enseñanza decimonónica (1825-1930)». *Sancho el Sabio* 5 (1995): 307-322.
- Salazar Olabarria, Juan José y Javier Salcedo Eguía. *Recuperación de la memoria colectiva: Laudio-Llodio*. Laudio/Llodio: Fundación Amalur, 2007.
- Sandberg, L. G. Sandberg. «Ignorance, poverty and economic backwardness in the early stages of European industrialization: variations on Alexander Gerschenkron's grand theme». *Journal of European Economic History* 11, no. 3 (1982): 675-697.
- Schultz, Theodore William. «The value on the ability to deal with disequilibria». *Journal of Economic History* 39, no. 3 (1975): 827-846.
- Schultz, Theodore William. *Investing in People. The Economics of Population Quality*. Berkeley: University of California Press, 1981.
- Solow, Robert. «Technical Change and the Aggregate Production Function». *Review of Economics and Statistics* 39 (1957): 312-320.

ESSAY ON A COURSE OF LIBERAL EDUCATION
(1764) DE PRIESTLEY Y MEMORIA SOBRE LA
EDUCACIÓN PÚBLICA (1802) DE JOVELLANOS:
UN ANÁLISIS COMPARATIVO^α

*Priestley's Essay on a Course of Liberal Education (1764)
and Jovellanos's Memoria sobre la Educación Pública (1802):
A comparative approach*

Alejandro Sell Maestro^β

Fecha de recepción: 25/01/2019 • Fecha de aceptación: 24/03/2019

Resumen. La Ilustración fue un movimiento multidisciplinar que nutrió sus esperanzas en la educación, como medio por el cual la sociedad podría sustentar su progreso o en ciertos casos, al menos mantenerlo; pero no todos los ilustrados tuvieron la misma concepción de la educación, pues cada uno de ellos es producto de sus propias circunstancias vitales y de una formación diferenciada. Este es el caso de Joseph Priestley y de Gaspar Melchor de Jovellanos, dos personalidades que, si bien resultan contrapuestas en algunos aspectos, coinciden en otros. El primero, oriundo de una familia artesana de la Inglaterra rural y formado en un ambiente del más puro protestantismo disidente se opone claramente, al menos a simple vista, al segundo, miembro de la aristocracia asturiana y educado en la tradición católica escolástica. A pesar de ello, y esto es lo que se pretenderá demostrar más abajo, ambos son hijos, receptores y difusores de la Ilustración, y desde el punto de vista personal y profesional, tanto uno como otro fueron polifacéticos autores, mantuvieron una estrecha vinculación con sus respectivas confesiones religiosas y terminaron siendo perseguidos por sus afanes de reforma social. Todo ello da lugar a unas visiones sobre la educación muy similares, fundamentalmente, en su oposición

^α La realización de este trabajo ha sido posible gracias a una Beca de Introducción a la Investigación concedida por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Alcalá (curso 2018-2019).

^β Departamento de Historia y Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá. C/ Colegios, 2, 28801 Alcalá de Henares (Madrid), España. alejandro.sell@edu.uah.es  <https://orcid.org/0000-0002-1554-302X>

al sistema escolástico vigente, y a unas diferencias, hasta cierto punto, paradójicas y, en todo caso, muy influenciadas por sus respectivos pensamientos religiosos.

Palabras clave. Priestley; Jovellanos; Ilustración inglesa; Ilustración española; educación comparada

Abstract. *The Enlightenment was a multidisciplinary movement which deposited its hopes in education as a means to enable society to advance in, or at least maintain, its progress. However, not all figures of the Enlightenment viewed education in the same way since each was the product of their own vital circumstances and training. This is the case of Joseph Priestley and Gaspar Melchor de Jovellanos, who, though quite different in some respects, were similar in others. Born into a family of artisans in rural England and brought up in the strictest nonconformist tradition Priestley is, to all appearances, the complete opposite of Jovellanos, who belonged to the Asturian aristocracy and was raised in the tradition of Roman Catholic scholasticism. Yet, as this article aims to show, both were children of the Enlightenment who imbibed and disseminated its ideas; and both were writers with a broad range of interests who retained close links with their respective religious confessions and ended up being persecuted on account of their zeal for social reform. In consequence, their views on education, heavily influenced by their religious convictions, were at the same time very similar, above all in their opposition to the current scholastic systems, and yet different in sometimes surprising ways.*

Keywords. Priestley; Jovellanos; English Enlightenment; Spanish Enlightenment; Comparative education

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el estado de una educación demasiado tradicional e inmutable llegó a los intelectuales de la Ilustración, quienes, percibiendo que el tradicional método educativo vigente desde el siglo XIII ya no se adaptaba a una sociedad en transformación, y en concordancia con un halo generalizado de optimismo dieciochesco, creyeron que era posible que los problemas que sobre la educación imponía el antiguo sistema escolástico de raíces clásicas, se solucionaran de una vez por todas en la realidad. El objetivo de este trabajo, por tanto, es el de comparar las perspectivas que sobre la educación tenían dos intelectuales ilustrados, el inglés Joseph Priestley y el español Gaspar Melchor

de Jovellanos, ambos fervientes críticos de la obsoleta escolástica. Para ello, he considerado conveniente, en primer lugar, dedicar un apartado a explicar por qué surgió durante el periodo de la Ilustración el interés por llevar a cabo transformaciones en el ámbito de la educación, para después, en el apartado siguiente, exponer los principales aspectos biográficos de ambos autores. Hay que tener en cuenta a este respecto que, en el pensamiento de cualquier autor, influyen de forma determinante tanto las circunstancias en las que vivió como la formación que recibió, y con mayor importancia en aquellos autores, como es el caso de Priestley y de Jovellanos, que precisamente teorizan sobre la educación. Después de dedicar un espacio a estos dos apartados, se exponen, a modo comparativo, las semejanzas y las diferencias entre las concepciones educativas de ambos autores, tomándose como fuente para ello dos obras que, de alguna forma, constituyen la culminación de su pensamiento sobre la educación: *An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life* (1764) y la *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (1802).

Pese a que Priestley compusiera otros escritos sobre temas educativos, lo cierto es que el más completo es su *Essay*, en tanto que constituye la base teórica del método educativo que emplearía como docente y en disertaciones posteriores. Por su parte, Jovellanos también había escrito a lo largo de su carrera intelectual numerosos escritos de carácter pedagógico, pero su *Memoria* constituye una obra excepcional en el sentido de que supone un cambio de perspectiva relacionado con una pérdida del optimismo ilustrado de sus primeros años y el abrazo de un individualismo que anuncia el surgimiento de unas nuevas actitudes prerrománticas. En todo caso, este apartado comparativo, que es el principal del trabajo, responde fundamentalmente a cuatro preguntas con respecto a la reforma educativa: ¿para qué?, ¿para quién(es)?, ¿cómo? y ¿qué?; es decir, motivos para la reforma, destinatarios de la reforma, metodología de enseñanza y contenidos de la enseñanza. El final de este apartado está dedicado a explicar por qué la diferencia confesional tuvo una repercusión notable en la definición de ambos corpus pedagógicos. Por último, se terminará con una conclusión general en la que se apuntarán las repercusiones que tuvieron ambos autores en épocas posteriores.

ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN: UN PENSAMIENTO HOMOGÉNEO DE GRAN HETEROGENEIDAD

La Ilustración fue un movimiento cultural que sacudió los estándares políticos, sociales, económicos, científicos y culturales en los que se venía asentando la sociedad desde la época medieval. Repentinamente surge a lo largo del continente europeo, aunque con más intensidad en unas zonas que en otras, un deseo del hombre por conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea. Si hay una palabra que define este movimiento cultural es «curiosidad»; una curiosidad por todo lo que siempre ha existido, pero que no se ha querido o podido conocer en profundidad. No obstante, esta afirmación puede resultar en cierta medida ambigua, pues realmente dicha curiosidad por conocer ha existido desde los mismos orígenes de la especie humana. Es por ello que cabe preguntarse: ¿qué es lo que ha permitido al hombre ilustrado saciar esta curiosidad a un nivel tan alto como para cambiar el mundo de una forma definitiva e irreversible? La respuesta es sencilla y ya venía fraguándose durante el siglo XVII: la costumbre de experimentar. El intelectual deja de lado las grandes disertaciones teóricas y abraza el experimentalismo; es decir, el intelectual no va a llegar a un conocimiento pleno y útil del mundo exterior encerrado en un gabinete, sino que para ello debe interactuar con el medio.¹ De alguna forma, el ilustrado es como un niño que debe jugar con el mundo, que es su juguete, pues un niño que permanece encerrado en su casa no hace más que aprender aspectos banales, en el sentido de que no le van a ser de utilidad para enfrentarse al mundo exterior.

No obstante, precisamente para que este conocimiento sea útil, no basta con experimentar, sino que hay que razonar a partir de los resultados que nos aporta la experiencia de los sentidos. En otras palabras, todo lo nuevo que se percibe, debe ser sometido a crítica, lo que implica una formación previa. Para poder llevar a cabo el razonamiento crítico de cualquier experimento es necesario conocer quienes habían razonado anteriormente sobre el mismo y las condiciones en las que se ha realizado; es decir, hay que ser conscientes tanto del bagaje intelectual con el que ya se cuenta como del contexto en el que se desarrollan los experimentos, algo solo posible habiendo recibido una educación sobre ello.

¹ Roy Porter, *Enlightenment. Britain and the Creation of the Modern World* (London: Penguin Books, 2000), 340-341.

Muchos de los nuevos descubrimientos científicos y culturales del periodo, como es la famosa máquina de vapor de James Watt, van a influir en el desarrollo económico de unas sociedades en expansión, y es por ello que inevitablemente la Ilustración ligó la formación intelectual con el progreso económico;² la educación es útil para la generación de riqueza. Se deja atrás la tradicional concepción cristiana del niño como encarnación del pecado y del desorden, que es sustituida por otra más optimista que entiende al niño prácticamente como un medio de producción capaz de convertirse en un potencial productor de riqueza dentro del marco de un futuro ideal dominado por el progreso. Como dijo John Locke: «nueve de cada diez partes de las que conforman a cada hombre son resultado de la educación que han recibido».³ De ahí que los intelectuales ilustrados se interesen tanto por la labor educativa, que debe ser teórico-práctica, en tanto que el progreso únicamente será posible si a los niños se les educa desarrollando una actividad intelectual práctica que se nutra de unos conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad. No en vano, como apuntó Immanuel Kant, en el siglo XVIII no se vivía en una época ilustrada, sino en «una época de ilustración»;⁴ es decir, la sociedad ilustrada no surge de la noche a la mañana, sino que constituye un proceso paulatino que culminará cuando las distintas generaciones sean educadas siguiendo los principios determinados por la razón y la experimentación.

Partiendo de esta base teórica, lo cierto es que la visión que los ilustrados tenían sobre la educación era muy heterogénea, pues variaba mucho en función de la propia formación que hubiese recibido cada uno individualmente; formación, por otra parte, que a su vez se veía determinada por las condiciones políticas, económicas, sociales y religiosas de sus respectivos entornos familiares y, más en general, de la unidad política en la que se hubiesen criado, si bien este último aspecto no resulta siempre determinante, pues en un determinado territorio las costumbres y las mentalidades de sus habitantes no suelen ser homogéneas. No

² Antonio Juan Colom Cañellas y Bernat Sureda García, «Introducción», en *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Gaspar Melchor M^a de Jovellanos (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2012), 45-46.

³ Porter, *Enlightenment*, 339-340.

⁴ Immanuel Kant, *Filosofía de la Historia*, trad. Eugenio Ímaz (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000), 29.

se puede comparar, por ejemplo, la educación recibida por un español a la de un inglés; entre otros aspectos, por la diferencia religiosa y de mentalidad frente al trabajo: formación católica tradicional basada en métodos escolásticos y frecuentemente dirigida a potenciales eclesiásticos frente a una educación protestante disidente que prima un desarrollo personal e individual orientado a desempeñar actividades útiles relacionadas con el progreso económico del país, como el comercio o la artesanía. Del mismo modo, no es igual la formación recibida por un inglés perteneciente a la *gentry*,⁵ normalmente de carácter anglicano y orientado al desempeño de cargos públicos, que la recibida por un inglés integrado en una familia de tradición manufacturera, que en muchas ocasiones va a tender más a desarrollar una visión práctica del mundo basada en la experimentación y no siempre bajo el velo de la Iglesia oficial, sino de corrientes religiosas alternativas que animan a entender la vida espiritual desde una perspectiva racionalista y alejada de todo dogmatismo.

Por tanto, se puede concluir que no existió un ideario ilustrado homogéneo, sino que más bien hay tantas visiones de la Ilustración como intelectuales ilustrados existieron, pues cada uno recibió una formación diferenciada en función de sus propias circunstancias vitales. No obstante, no deja de resultar destacable que, pese a sus circunstancias vitales diferenciadas, los ilustrados compusiesen un pensamiento con determinados puntos en común. Este trabajo pretende dar cuenta de estas semejanzas y diferencias ideológicas mediante la comparación de las concepciones que sobre la educación tenían dos ilustrados, el inglés Joseph Priestley y el español Gaspar Melchor de Jovellanos, que vivieron unas circunstancias vitales, políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas completamente distintas. Todas ellas serán analizadas y comparadas para conocer cómo se reflejan en sus respectivas teorías sobre la educación. En definitiva, se pretende destacar la manera en que dos ilustrados con un bagaje completamente diferenciado llegaron a formular sus respectivas teorías educativas, en muchos aspectos coincidentes, como reflejo de que la Ilustración, como movimiento universal, no es

⁵ En Gran Bretaña, grupo social con propiedades en el mundo rural pero que carecía de títulos nobiliarios. La *gentry* fue la principal promotora de la Primera Revolución Industrial al fomentar la intensificación de la producción agraria mediante el sistema de las *enclosures*.

sino un conjunto heterogéneo de concepciones individuales edificadas sobre una base ideológica común.

PRIESTLEY Y JOVELLANOS: DIFERENTES ORÍGENES, UN MISMO FIN

Tanto Joseph Priestley como Gaspar Melchor de Jovellanos llegaron, como se ha comentado, a defender unas ideas generalmente muy similares, pero después de seguir unos caminos muy distintos que se vieron condicionados por sus respectivas circunstancias vitales. Priestley, por un lado, nació en 1733 en Birstall (West Yorkshire), hijo de un artesano textil perteneciente al grupo social de los pequeños industriales que se estaba forjando en las décadas anteriores a la Revolución Industrial. Pasó sus primeros años en un ambiente en el que primaba el conocimiento práctico sobre el teórico. Con seis años, se marchó a vivir con una tía soltera que le imbuyó sus primeros conocimientos teóricos desde la base de una estricta pero tolerante moral presbiteriana,⁶ pues recibía con los brazos abiertos a cualquier predicador disidente que entrara en su casa, siempre que fueran «hombres buenos y honestos».⁷ La facilidad de Priestley para memorizar los catecismos, así como para aprender latín, griego y hebreo, llevó a su tía a prepararle para el oficio de pastor, si bien, tras caer enfermo, pensó en dirigirle hacia una formación más práctica, consistente en aprender francés, italiano, alemán, árabe y arameo, con el objetivo de ejercer un oficio comercial en Lisboa, donde el ambiente templado era más propicio para su recuperación.⁸

De esta forma, a los diecinueve años (1752), con todo este bagaje teórico tradicional a sus espaldas y decidido finalmente por la carrera eclesiástica, ingresó en la Daventry Academy, institución alternativa a las universidades de Oxford y Cambridge para la formación de los disidentes, es

⁶ El presbiterianismo es una rama confesional del calvinismo ideada por John Knox durante la Reforma y especialmente extendida en Escocia. Se muestra partidaria de la soberanía única de Dios y de un conocimiento basado en la interpretación individualizada de la Biblia. Rechazan las imágenes y todo tipo de exaltaciones externas de la fe, estableciendo que la salvación únicamente se consigue por medio de la fe, y no mediante las obras.

⁷ Jenny Uglow, *The Lunar Men: The Friends Who Made the Future* (London: faber&faber, 2002), 72; Porter, *Enlightenment*, 406.

⁸ Paul M. Zall, «The Cool World of Samuel Taylor Coleridge: Joseph Priestley, Firebrand Philosopher», *The Wordsworth Circle* 9, no.1 (1978): 64-70 (64).

decir, de aquellos fieles cristianos disconformes con la Iglesia Anglicana oficial, cuya entrada en ambos centros les estaba vetada. La formación recibida en estas academias era, a pesar de todo, mucho más avanzada que en las universidades, pues impartían unos conocimientos teórico-prácticos adaptados a los cambios políticos, sociales y culturales que se estaban produciendo en toda Europa, en contraposición a la enseñanza de carácter escolástico impartida en los centros oficiales. En ellas se incentivaba un aprendizaje basado en el método experimental como complemento necesario a los estudios teóricos, que por sí solos carecían de utilidad a la hora de ponerlos en práctica en un mundo que avanzaba a pasos agigantados hacia un progreso técnico cada vez mayor. De esta forma, Priestley centró sus estudios prácticos sobre todo en el ámbito de la Química, en el cual, a base de experimentar con ratones, consiguió aislar por primera vez el oxígeno.⁹

Fue en Daventry donde llegó a conocer el pensamiento de Locke y la concepción newtoniana del mundo, que de alguna forma le salvó de la irracionalidad y de la superstición calvinista en la que se había formado, cuyas ideas sobre la predestinación le atormentaban por no saber si estaría destinado a alcanzar la salvación o no.¹⁰ De esta forma, decidió abrazar el cristianismo más racionalista de los disidentes, que conciben el mundo desde una perspectiva optimista y típicamente ilustrada alejada de toda oscura superstición. Esta forma racional de concebir la religión recibe el nombre de Unitarismo, y Priestley fue quizás quien más contribuyó a asentarlo como la secta racionalista más importante del ámbito anglosajón. El Unitarismo propone una visión muy abierta y poco restrictiva del cristianismo: únicamente hay que creer en la existencia de Dios, y no en la Trinidad ni en otras interpretaciones irracionales de la Biblia, si bien se afirma la tolerancia hacia el resto de las confesiones religiosas, incluido el catolicismo.¹¹ En relación con esta voluntad de reforma religiosa, Priestley compuso obras de gran relevancia para la posterior consolidación del pensamiento religioso disidente tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos, entre las que destaca

⁹ Zall, «The Cool World», 65; Ruth Watts, «Joseph Priestley (1733-1804)», *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*, UNESCO (International Bureau of Education) XXIV, no. 1 y 2 (1994): 343-353 (343).

¹⁰ Uglow, *The Lunar Men*, 73.

¹¹ Uglow, *The Lunar Men*, 169.

Institutes of Natural and Revealed Religion (Institutos de Religión Natural y Revelada) de 1772-74.

Una vez finalizados sus estudios, se desplazó a distintos establecimientos del país para ejercer la enseñanza, hasta que finalmente, en 1761, fue llamado para impartir clases en la Warrington Academy, que había sustituido a Daventry como centro disidente de estudios más pujante de Inglaterra, como tutor de Lenguas Modernas y Retórica. En calidad de tal, ejerció una enseñanza racionalista y teórico-práctica acorde con su formación familiar y académica en Daventry.¹² De 1767 a 1794 se estableció en distintos puntos de la geografía inglesa para ejercer su ministerio, y como bibliotecario del político *whig* Lord Shelburne (1774-80).¹³ Además, continúa con sus experimentos científicos lo que le permitió entrar en contacto, durante la década de 1780, con la Sociedad Lunar de Birmingham, compuesta por un conjunto de intelectuales polímatas (Erasmus Darwin,¹⁴ Matthew Boulton,¹⁵ James Watt) que incentivaron la faceta científica de Priestley, que llegó a componer, en esta época, obras relacionadas con la óptica, la electricidad, los gases, la fotosíntesis o la composición del agua, como *The History and Present State of Electricity (La Historia y el Presente Estado de la Electricidad)*, de 1767, que le valdrá su ingreso en la Royal Society, y *Experiments and Observations of Different Kinds of Air (Experimentos y Observaciones sobre Diferentes Tipos de Aire)*, de 1774-77.

Con el estallido de la Revolución francesa (1789), Priestley se situó del lado de los revolucionarios, contradiciendo de esta forma la postura oficial de Gran Bretaña. Partidario, en último término, de la desaparición de la Iglesia Anglicana, en 1785 un Priestley cada vez más radicalizado había emitido un texto en el que afirmaba: «estamos depositando pólvora, grano a grano, bajo el viejo edificio del error y la superstición, de tal forma que una mera chispa la inflamará, provocando una

¹² Zall, «The Cool World», 65.

¹³ William Petty (1737-1805). Noble y político de origen irlandés que ejerció como Primer Ministro entre 1782 y 1783, periodo en el que logró poner fin a la Guerra de Independencia estadounidense. Además, fue un conocido coleccionista de antigüedades y de obras de arte.

¹⁴ Médico y naturalista inglés (1731-1802), defensor de una serie de ideas precedentes del evolucionismo que posteriormente desarrollaría de forma sistemática su nieto Charles Darwin.

¹⁵ Artesano y empresario inglés (1728-1809) que se asoció con James Watt para aplicar la máquina de vapor al proceso de producción de manufacturas a gran escala.

explosión instantánea». ¹⁶ Estas palabras, en el marco del estallido revolucionario, generaron revueltas populares en Birmingham, que pusieron en el ojo del huracán a los unitarios y, especialmente, al propio Priestley, que era considerado un potencial aliciente de la subversión contra la Iglesia Anglicana y la Corona. Hay que tener en cuenta que, en los últimos años, Priestley se había convertido en un ferviente crítico de todo tipo de Iglesia institucionalizada a través de sus obras y de la prensa. Por ello, para evitar poner en riesgo su vida, en 1794 embarcó hacia Estados Unidos, donde, pese al patronazgo de Thomas Jefferson, que se había visto muy influido por sus escritos unitaristas, Priestley seguía siendo visto como un potencial subversivo. ¹⁷ Finalmente, murió en Filadelfia en 1804. Si bien Priestley fue sobre todo famoso por sus contribuciones a la ciencia y a la reforma religiosa, cabe destacar que, como polímata, compuso también obras relacionadas con el pensamiento político, como su *Essay on the First Principles of Government* (*Ensayo sobre los Primeros Principios del Gobierno*), de 1768; y con la educación, como su breve *Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life* (*Ensayo sobre un Curso de Educación Liberal para una Vida Civil y Activa*), de 1764, en el que están presentes todas sus ideas referentes a la formación académica de acuerdo a la ideología teórico-práctica que fue desarrollando a lo largo de su vida, y que constituye la obra que se analizará posteriormente.

Por su parte, Jovellanos nació en Gijón en 1744, once años después de Priestley, dentro de una familia de la baja nobleza asturiana. Se percibe, por tanto, una diferencia de estatus social entre ambos. Allí estudió, al igual que el inglés, latín y griego, y en Oviedo, filosofía. ¹⁸ Como tercer hijo varón de una familia hidalga, su destino era la carrera eclesiástica, y es por ello que cursó sus estudios superiores en la Universidad de Osma, ¹⁹ un centro de patronazgo episcopal, y consiguientemente, en

¹⁶ Zall, «The Cool World», 67.

¹⁷ Uglow, *The Lunar Men*, 493-494; Porter, *Enlightenment*, 414.

¹⁸ José Miguel Caso González, *Jovellanos* (Madrid: Fundación M^a Cristina Masaveu Peterson, 2011), 69.

¹⁹ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 12; Olegario Negrín Fajardo, «El currículum reformista y la crítica de la metodología escolástica en Gaspar Melchor de Jovellanos», en *Jovellanos: el hombre que soñó España*, ed. Emilio de Diego et al (Madrid: Ediciones Encuentro, 2012), 265-292 (265-268).

el que continuaba con plena vigencia el tradicional método escolástico de estudios que no dejaba cabida a los procedimientos empíricos que exigía una realidad en continuo cambio. Esto supone una diferencia fundamental con respecto a Priestley, aunque más en lo que se refiere a sus respectivas concepciones del cristianismo que a sus perspectivas sobre la educación, pues como se verá posteriormente, son bastante similares en varios aspectos. Lo que sí habría que destacar, en todo caso, es que Jovellanos llegó a la universidad, en buena parte, gracias a sus buenos contactos familiares, mientras que Priestley lo hizo exclusivamente por méritos propios. Tras licenciarse en Derecho Canónico (1763), estudió en Alcalá, donde entró en contacto con las ideas de la Ilustración francesa a través de José Cadalso,²⁰ que acababa de regresar de París.²¹ Por tanto, se aprecia una dicotomía entre una mayor influencia francesa por parte de Jovellanos y una mayor influencia inglesa por parte de Priestley.

Tras decidirse a emprender una carrera política, en 1767 viajó a Madrid, donde obtuvo la plaza de magistrado, con la que fue destinado a Sevilla, entrando bajo la protección del ilustrado Pablo de Olavide, formado en Francia y ejecutor de toda una serie de reformas educativas con la complacencia de Carlos III. El joven magistrado entrará en contacto con la élite ilustrada española asistiendo a las tertulias celebradas en casa de Olavide.²² Aquí comienza un distanciamiento con respecto a Priestley en lo que se refiere al ámbito profesional, pues, mientras que Jovellanos se dedicará fundamentalmente a la política, su contemporáneo inglés seguirá celosamente entregado, sobre todo, a su labor como ministro disidente. El autor español no abandona, sin embargo, sus preocupaciones culturales e intelectuales, sino que, por el contrario, compatibilizará la política y la magistratura con una intensa actividad reflexiva que le llevará a convertirse, al igual que Priestley, en un auténtico polímata. De hecho, ingresó en la Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País y en la Matritense, de la que llegaría a ser presidente,²³

²⁰ Escritor y militar español (1741-1782). Ilustrado de formación cosmopolita pero tendente a manifestar en sus obras ciertas actitudes consideradas prerrománticas. Entre sus composiciones cabe destacar *Noches Lúgubres* y *Cartas Marruecas*, ambas publicadas póstumamente en 1789.

²¹ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 13.

²² Caso González, *Jovellanos*, 77-79.

²³ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 14.

lo que demuestra su voluntad de reformar la sociedad, en un principio, siempre siguiendo una directriz típicamente ilustrada: la prosperidad de un país se rige por la fortaleza de su economía, garantizada a su vez por medio de una adecuada formación.²⁴ En este sentido, Jovellanos parece mostrarse partidario de un materialismo tan evidente como el de Priestley, si bien, como se apreciará más adelante con respecto a la perspectiva educativa, mientras que el autor británico mantiene su ideología inmutable, la del español evolucionará hacia un mayor individualismo y liberalismo que apunta maneras prerrománticas. Su consolidación como personaje de la Corte llegará entre 1777 y 1780, cuando sea nombrado Alcalde de Casa y Corte y consejero de las Órdenes Militares, cargos desde los que desplegó una serie de reformas modernizadoras.²⁵

Su talante reformista y crítico con la alta sociedad del momento le granjeó, sin embargo, problemas con Manuel de Godoy y la reina María Luisa, que sentía un odio irracional hacia él. Por ello, fue enviado a Asturias a estudiar la situación de la minería en su tierra natal, como un medio para apartarlo de la Corte. Sin embargo, incluso allí continuará con su reformismo.²⁶ En 1794 fundó, no sin dificultades, el Real Instituto de Náutica y Mineralogía en concordancia con su interés por fomentar la modernización de estos dos sectores y proceder al desarrollo económico de España a través de una escuela de enseñanza técnica pública, gratuita y universal.²⁷ Lo trascendental de este viaje, en todo caso, es que dedicará los primeros años de la década de 1790 a viajar por las cuencas mineras asturianas, estableciendo contacto directo con los trabajadores,²⁸ lo que tendrá una gran repercusión en la definición de su sistema educativo, diferenciándolo del de Priestley, como se verá más adelante. En octubre de 1797 se le designa embajador en Rusia, aunque un mes

²⁴ Olegario Negrín Fajardo, «Escritos Pedagógicos de Jovellanos», en *Obras Completas de Gaspar Melchor de Jovellanos*, vol. XIII, ed. José Miguel Caso González (Oviedo: Instituto Feijóo de Estudios del Siglo XVIII, 2010), 274.

²⁵ Caso González, *Jovellanos*, 89 y 97-98.

²⁶ Caso González, *Jovellanos*, 101-110, 115-124.

²⁷ John H.R. Polt, «Jovellanos y la educación», Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/jovellanos-y-la-educacin-0/html/fffa9866-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html (consultado el 01-03-2019).

²⁸ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 16.

más tarde su amigo Francisco Cabarrús,²⁹ director del Banco de San Carlos, maniobró para que fuese nombrado Ministro de Gracia y Justicia. No obstante, fue despedido inmediatamente por su intento de realizar una reforma judicial que desagradaba a la élite nobiliaria, el agravamiento de sus problemas con la reina y su mala fama entre los funcionarios madrileños, que consideraban su modo de proceder herético y ateo,³⁰ cuando realmente, como se apreciará en el diseño de su programa educativo, el autor asturiano era tan devoto católico como el que más. Queda patente, por tanto, que Jovellanos fue objeto de una persecución elitista muy similar a la de Priestley, pues, al igual que ocurrió en su caso, la clase política del país veía en Jovellanos una figura revolucionaria que hacía peligrar el *statu quo*. El intelectual español, al contrario que el inglés, no huyó a América, sino que, tras permanecer tres años en Asturias administrando su patrimonio a la muerte de su hermano mayor, terminó siendo recluido en Mallorca a partir de marzo de 1801. Allí, en la cartuja de Valldemossa, escribió la *Memoria sobre educación pública* que se comentará más adelante. Un año después, en mayo de 1802, será trasladado al castillo de Bellver, donde permanecerá custodiado hasta el inicio de la Guerra de la Independencia. Aprovechará este periodo de reclusión, sin embargo, para continuar escribiendo.³¹

Finalmente, será liberado en la primavera de 1808. Se le nombra Ministro del Interior dentro del Gobierno afrancesado de José Bonaparte, pero Jovellanos no acepta el cargo, pues consideraba que, pese a estar de acuerdo con algunos de los ideales bonapartistas, lo más éticamente correcto era mantenerse como simpatizante del nuevo Gobierno compuesto por los partidarios de la monarquía borbónica, como demuestra la composición de su *Memoria en defensa de la Junta Central* (1811).³² En este punto se pone de manifiesto que Jovellanos no puede ser calificado en modo alguno como un intelectual radical al estilo de Priestley, sino más bien como un reformista con un pensamiento más próximo al

²⁹ Intelectual y banquero español de origen francés (1752-1810), principal promotor del Banco de San Carlos (1782), primer banco nacional español, germen del actual Banco de España.

³⁰ Caso González, *Jovellanos*, 129-135; Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 17.

³¹ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 18-22; Arce García, «Jovellanos: el hombre y el pedagogo», 143-144.

³² Caso González, *Jovellanos*, 153-154; Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 22-23; Arce García, «Jovellanos: el hombre y el pedagogo», 143-144.

kantiano: hay que aspirar a cambiar la sociedad pero desde las estructuras políticas y sociales ya constituidas. Esto lleva a pensar que, al contrario que Priestley, Jovellanos no se mostró partidario del curso que siguió la Revolución francesa. Huyendo de las tropas francesas, se instaló con la Junta Central en Sevilla, y posteriormente, regresó su tierra natal, donde permaneció hasta agosto de 1811, cuando, atosigado por el regreso de las tropas napoleónicas a Asturias, marchó a Puerto de Vega, donde falleció en noviembre de ese mismo año.³³ En todas las obras de Jovellanos se aprecia el talante reformista que le caracterizaba y, asimismo, la variedad de temas tratados no hace sino reafirmar que fue un hombre con un amplio espectro de preocupaciones. De esta forma, además de las dos obras ya citadas, cabe destacar otras de carácter literario, como la tragedia *El delincuente honrado* (1774); jurídico, como la *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos públicos y sobre su origen en España* (1790); económico, como el *Informe en el Expediente de la Ley Agraria* (1794); e incluso botánico, como el *Tratado de botánica mallorquina* (1801).

LA EDUCACIÓN EN PRIESTLEY Y JOVELLANOS: UNA COMPARACIÓN

Joseph Priestley y Gaspar Melchor de Jovellanos son, por tanto, dos hombres ilustrados en el más amplio sentido de la palabra, aunque cada uno siguiendo un camino distinto. Por un lado, Priestley puede definirse como un personaje procedente de un entorno eminentemente práctico que, tras recibir una amplia formación mixta teórico-práctica, dedicará sus esfuerzos a la predicación, cada vez más radical, de una reforma religiosa que debe pasar por un cambio en las estructuras políticas, sociales y culturales de Inglaterra. Por otro lado, Jovellanos, procedente del estamento nobiliario y receptor de una formación religiosa tradicional, entrará en contacto, a través de agentes externos a la propia educación formal (Cadalso, Olavide, Cabarrús) con unos principios ilustrados que le llevarán a demandar una reforma legislativa en distintos ámbitos, siempre respetando, sin embargo, las estructuras políticas, sociales y culturales vigentes, lo que le llevará, a pesar de todo, a su reclusión en Mallorca. Ambos cuentan, por tanto, con un objetivo común, como es el

³³ Caso González, *Jovellanos*, 161-162; Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 23.

de lograr el progreso de sus respectivos países en todos los ámbitos, pero sus diferencias estriban en la forma en que se debe proceder a dichos cambios. Pero ¿siguen sus concepciones sobre la educación, principal medio para lograr dichas transformaciones, la misma lógica que sus respectivas trayectorias vitales?

Ambos autores, como se ha señalado al hacer referencia a sus biografías, compusieron sendos tratados explicando sus concepciones acerca de la educación: Priestley publicó en 1764, al inicio de su carrera profesional, su *Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life*, mientras que Jovellanos escribió, hacia el final de su vida, en 1802, su *Memoria sobre educación pública*, que, de hecho, se encuentra inacabada. Se puede apreciar ya desde el principio una clara diferencia cronológica: la obra española fue compuesta prácticamente cuarenta años más tarde que la primera. Esto no es de poca importancia, puesto que, mientras que la obra de Priestley fue escrita en pleno apogeo del sentimiento ilustrado, la de Jovellanos se compuso en un momento de desencanto o, en otras palabras, de un optimismo más moderado. El inglés, después de haber leído a Locke y a David Hartley,³⁴ y de haber entrado en contacto con los disidentes de Daventry, y mientras se encuentra ejerciendo como docente en Warrington, compone una obra pensando, desde una perspectiva optimista, que su método educativo puede contribuir al progreso de una sociedad cuyo continuo cambio lo está demandando. Por el contrario, el asturiano, recluido en un monasterio de Valldemossa por ser considerado un potencial revolucionario, precisamente por promover un reformismo en beneficio de la sociedad española, parece sentirse de alguna forma decepcionado con una colectividad todavía dominada por unas autoridades inmovilistas. Es por ello que en su *Memoria* apostará por la formación del hombre como individuo, que debe ser educado no solo en beneficio de la sociedad, sino también en el suyo propio. De alguna forma, Jovellanos insiste en el ideal humanista de la formación como medio por el cual el individuo logra su realización como persona humana, lo que permite considerarle como un predecesor del movimiento romántico ya incipiente en algunas regiones del norte de Europa.

³⁴ Filósofo empirista británico de origen novoescoto (1705-1757), cuya obra más importante es *Observations on Man* (1749), en la que se inspiró Priestley.

Para comenzar a comparar ambas perspectivas, es necesario en primer lugar apuntar que tanto Priestley como Jovellanos son conscientes de que la educación conduce a la prosperidad, si bien existen diferencias de matiz. Por un lado, el autor inglés considera que se debe incentivar un nuevo tipo de educación que se adapte a una época, la que se está viviendo, en la que los estados europeos ya han alcanzado un «elevado grado de poder y de felicidad», pues ya «se han despertado» y ya «conocen cuáles son sus verdaderos intereses».³⁵ De alguna forma, Priestley considera que el progreso político, económico y social ya se ha logrado gracias a una «accidental concurrencia de circunstancias» en las que los hombres han sido los «instrumentos pasivos y ciegos de su propia felicidad» (*Essay*, 3), y que para mantenerlo en un periodo en el que son necesarias unas políticas cada vez «más inteligentes y vigilantes» (*Essay*, 4), es necesario modificar el sistema educativo: el futuro comportamiento y éxito de los hombres depende de la educación que reciban. Por el contrario, para Jovellanos es precisamente la educación pública el origen de esta prosperidad social: «con la instrucción todo mejora y florece» (*Memoria*, 85).³⁶ En lo que respecta al autor español, por tanto, todavía no parece haberse llegado al clima de felicidad general del que habla Priestley. Del mismo modo, mientras que el autor inglés hace hincapié en términos de prosperidad multinacional, Jovellanos considera que, para lograrla, antes es necesario que el hombre se instruya como individuo, pues la educación «le facilita todos los medios de su bienestar, ella, en fin, es el primer origen de la felicidad individual» (*Memoria*, 86): es la suma de todas las felicidades individuales la genera la prosperidad pública. Aquí se aprecia el marcado individualismo jovellanista comentado más arriba: es el individuo el que debe alcanzar una formación suficiente para cambiar por sí mismo la realidad. Por tanto, las diferencias ante la pregunta «¿qué fue antes, la educación o la prosperidad social?» demuestran la contraposición entre el optimismo de Priestley, partícipe de

³⁵ Joseph Priestley, *An Essay on a Course of Liberal Education for a Civil and Active Life* [1764], incluido como Prefacio de su obra *Lectures on History and General Policy*, vol. I (London: Printed for J. Johnson, St. Paul's Church Yard, 1793), 4. De aquí en adelante las referencias a todas las citas de la obra de Priestley se señalarán entre paréntesis, indicando la primera palabra del título y la página.

³⁶ Gaspar Melchor M^a de Jovellanos y Ramírez, *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, eds. Antonio Juan Colom Cañellas y Bernat Sureda García (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2012 [1802]), 85. De aquí en adelante las referencias a todas las citas de la obra de Jovellanos se señalarán entre paréntesis, indicando la primera palabra del título y la página.

una época en la que Inglaterra está comenzando a consolidar su Imperio colonial y a convertirse en un agente poderoso y a la vez vulnerable en el panorama europeo, y el pesimismo de un Jovellanos que ve, como a pesar de todo intento de reforma colectiva, España no prospera, sino que más bien decae.

En segundo lugar, cabe destacar la que quizás sea la diferencia más notable y perceptible entre ambas teorías educativas, y que gira en torno a la cuestión «¿a quién debe ir dirigida la nueva educación que ambos propugnan?». Priestley, por un lado, destaca que el nuevo modelo educativo que él propone debe ir dirigido sobre todo a «los ministros de estado, y a todas las personas que tengan algo de influencia sobre los esquemas del avance público y nacional» (*Essay*, 4). Estas personas receptoras de la nueva educación se dividen en dos grupos, ambos referidos en el título del ensayo: aquellas personas que se van a dedicar a la vida activa («*Active Life*») y las que van a llevar una vida civil («*Civil Life*»), esto es, a los nuevos industriales y a los políticos o estadistas. Ambos grupos bajo los cuales recae, según deja entender Priestley, el progreso social; unos como principales agentes económicos y los otros como agentes políticos: sus conductas «afectarán a la libertad y a la propiedad de sus paisanos, y a la riqueza, fuerza y seguridad de su país» (*Essay*, 9-10). A pesar de ello, este autor se muestra partidario de que las mujeres recibieran una formación igualitaria con respecto a los varones,³⁷ aunque con el inconveniente práctico de que en ningún caso los oficios industriales y políticos estaban dirigidos a las mujeres. Por tanto, Priestley presenta un modelo educativo que, si bien, como se verá más adelante, es innovador en sus contenidos, tiende al elitismo: solo son educables aquellos cuya actividad es útil para el progreso británico. Por el contrario, Jovellanos, en tanto que considera al «ser humano el único que puede ser perfeccionado por [la educación]» (*Memoria*, 86), abre su modelo educativo a todos los habitantes del reino, como expresa del siguiente modo jugando irónicamente con un argumento conceptual:

[Hay que facilitar] una educación noble y necesaria a todos los que están destinados a vivir noblemente, y que este destino no se regula por pergaminos, sino por facultades; y en fin, que el bien público exige que la buena y liberal instrucción se comunique a la

³⁷ Watts, «Joseph Priestley», 345.

mayor porción posible de ciudadanos [...] Si se trata de una educación de los nobles, ¿por qué, dirán estos, se admiten al seminario los que no lo son?, y si solo de educar la gente acomodada, ¿por qué, dirán otros, se llamará el seminario de nobles? ¿Por qué no se trata solo de un seminario de educación? (*Memoria*, 96).

Esta ironía fue expresada en el marco de una crítica constructiva a la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País, que quería establecer en la isla un seminario únicamente para nobles y personas acomodadas.³⁸ No obstante, Jovellanos considera que para lograr el fin de prosperidad para el país es necesario que la enseñanza sea un derecho universal destinado a vivir «noblemente», no como grupo social, sino en tanto que transforma a las personas moralmente; es decir, la formación que recibe un individuo es lo que realmente le distingue de lo salvaje y le convierte en un ser racional de acuerdo a los principios de la moral cristiana que, como se hará referencia más adelante, goza de gran importancia en el pensamiento jovellanista,³⁹ lo que no puede ser de otra manera dada la extensa formación teológica y canónica que recibió con el objetivo de ejercer, en un principio, como docente universitario en esta materia. Es más, el autor asturiano critica abiertamente el elitismo, o en sus propios términos, exclusivismo, del sistema educativo vigente en España, y propone que la educación, además de ser universal, es decir, para «cualquiera clase y sexo que sean [los alumnos]» (*Memoria*, 119), debe ser financiada por el Gobierno para quienes carecen de recursos económicos:⁴⁰

Todas [las clases sociales] tienen derecho a ser instruidas. Le tienen, porque la instrucción es para todas un método de adelantamiento, de perfección y felicidad; y le tienen, porque si la prosperidad del cuerpo social está siempre, como hemos probado, en razón de sus miembros, la deuda de la sociedad para ellos será igual hacia todas y se extenderá a la universalidad de sus

³⁸ Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 310.

³⁹ Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 296; Silverio Sánchez Corredra, *Jovellanos y el jovellanismo* (Oviedo: Fundación Gustavo Bueno, 2004), 723.

⁴⁰ Ángeles Galino Carrillo, «Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)», *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, UNESCO (Oficina Internacional de Educación) XXIII, no. 3 y 4 (1993): 815-816; Arce García, «Jovellanos: el hombre y el pedagogo», 149-150; Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 280; Sánchez Corredra, *Jovellanos y el jovellanismo*, 561.

individuos [...] [Mientras que los ricos pueden pagarse una educación particular] los pobres carecen de todo, y solo los pueden esperar [arbitrios y recursos necesarios] del Gobierno (*Memoria*, 97-98).

Más adelante, continúa insistiendo en la formación de la mayoría poblacional carente de recursos: «[La utilidad de la instrucción depende de] su buena distribución [pues no es de recibo] que los individuos de las masas más productivas y más útiles sean ineptos para sus respectivas profesiones» (*Memoria*, 119). No obstante, a pesar de todas estas afirmaciones teóricas, Jovellanos parece restringir el acceso de los más pobres a la educación superior,⁴¹ haciendo hincapié en que, para poder acceder a la enseñanza media, los niños más pobres debían tener al menos trece años y saber leer y escribir con facilidad, aspecto que en la práctica se daba con poca frecuencia, pues, como bien debía de saber Jovellanos, a esa edad ese tipo de niños no habían recibido educación alguna y dedicaban su tiempo a trabajar.⁴² Esta restricción parece ponerla de manifiesto de forma indirecta el propio autor en su *Memoria*:

¿a qué podrá aspirar un pueblo sin educación, sino a la servil y precaria condición de jornalero? Ilustradle pues en las primeras letras, y refundid en ellas toda la educación que conviene a su clase. Ellas serán entonces la verdadera educación popular. Abridle así la entrada a las profesiones industriales, y ponedle en los senderos de la virtud y de la fortuna. Educadle, y dándole así un derecho a la felicidad, labrareis vuestra gloria y la de vuestra patria (*Memoria*, 142).

En definitiva, y pese a esta cierta ambivalencia jovellanista, es perceptible en este punto una dicotomía entre la educación elitista destinada a formar a políticos e industriales promovida por Priestley y la formación universal y gratuita incentivada por Jovellanos. Hay que tener en cuenta a este respecto que Priestley se muestra ambiguo con respecto a la educación de la población más pobre, porque temía que se produjera

⁴¹ Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 305.

⁴² Juan Luis Castellano Castellano, «Notas sobre el pensamiento educativo de Jovellanos», *Chronica Nova* 11 (1980): 39-56 (51-52).

la consolidación de una educación estatal en la que se impusiera un pensamiento monolítico que afectase a la libertad de cátedra.⁴³ En este sentido, es necesario recordar que los dos grandes centros ingleses de educación superior, las universidades de Oxford y Cambridge, constituían precisamente objeto de control por parte de la Iglesia Anglicana, institución que Priestley asociaba, como se ha comentado en el apartado anterior, a la Monarquía. Constituyen para él un ejemplo de que el control estatal sobre la educación puede resultar contraproducente con respecto al mantenimiento de unos métodos neoescolásticos arcaicos, al contrario de lo que ocurría en los centros educativos disidentes como Daventry o Warrington, que estaban en manos privadas y aseguraban una formación más adaptada a los cambios seculares. Además, Priestley, al contrario que su contemporáneo español, nunca mantuvo contacto alguno con la población más pobre, sino que, más bien, su vida profesional transcurrió siempre entre las élites industriales y políticas a cuyos hijos iba su modelo educativo dirigido, ya se tratase de los miembros de la Sociedad Lunar de Birmingham, de Lord Shelburne o de Thomas Jefferson.

Por su parte, Jovellanos es consciente de que la prosperidad española depende de unas actividades agrarias y mineras escasamente productivas que son desarrolladas por una mayoría poblacional cuyas condiciones de vida son deplorables, como él mismo pudo comprobar cuando se integró en las comunidades mineras de su tierra natal para elaborar una serie de informes demandados por el Gobierno con el objetivo de conocer la condición de la minería en esta zona.⁴⁴ Jovellanos considera que estas personas también deben formarse por medio de instituciones de segunda enseñanza especializadas,⁴⁵ pues, con independencia de su estatus social o económico, tienen el derecho a ennoblescarse, es decir, a crecer moralmente en tanto que seres humanos y a aprender las «profesiones industriosas» para que la economía española deje de depender de las actividades agrarias. En definitiva, puede percibirse un enfoque paradójico en este punto: el autor formado en un entorno supuestamente más abierto a los cambios y promotor de las libertades individuales, como es el caso de la Inglaterra del siglo XVIII, propone una restricción

⁴³ Watts, «Joseph Priestley», 345-346.

⁴⁴ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 16.

⁴⁵ Polt, «Jovellanos y la educación»; Sánchez Corredra, *Jovellanos y el jovellanismo*, 182.

del acceso a la educación a determinados grupos, mientras que un autor formado siguiendo un método escolástico dogmático se muestra más partidario de la universalización de la educación, aunque con las limitaciones ya referidas. La respuesta a esta paradoja se puede encontrar en el humanismo cristiano bajo el que se formó el autor español, que se analizará más adelante.

En tercer lugar, cabe hacer referencia a la similitud entre las metodologías educativas que propone cada autor, que redundan, a su vez, en un paralelismo importante entre los contenidos que se deben impartir siguiendo dicha metodología. Tanto Priestley como Jovellanos critican abiertamente los métodos tradicionales de enseñanza basados en una metodología escolástica que apenas había variado en las principales universidades desde el siglo XIII. El aprendizaje estructurado en el seguimiento estricto de la *lectio*, *quaestio*, *disputatio* y *determinatio* no se adaptaba, por ser excesivamente teórico, al auge cada vez mayor de las ciencias prácticas dentro de una sociedad cada vez más modernizada que estaba comenzando a industrializarse. Desde una perspectiva típicamente ilustrada, tanto uno como otro autor se vuelcan por un nuevo método de enseñanza que resulte útil para el progreso de la sociedad. De esta forma, Priestley, por un lado, considera que:

Hasta ahora, no se ha considerado que el aprendizaje estuviera dirigido a nadie más que el clero. Era natural, por tanto, que todo el plan educativo, desde las escuelas primarias hasta la finalización de los estudios universitarios, estuviera destinado a su formación. Si otro reducido número de personas, que no estaban destinadas a tomar los hábitos sagrados, se integraban en el sistema educativo, no se podía esperar que se ideara un método alternativo de enseñanza únicamente para ellos (*Essay*, 2).

La educación clerical, apunta el autor inglés, no puede ser la propia ni de los políticos ni de los industriales, pues «los estudios juveniles deberían tender a disponer al estudiante para los negocios que vaya a desempeñar en la adultez» (*Essay*, 5), al contrario de lo que ocurría con frecuencia: las grandes familias de políticos e industriales han preferido «enviar a sus hijos a las escuelas tradicionales en gran medida influidos por la costumbre y la moda o, también, con vistas a la formación de conexiones que puedan serles de utilidad en un futuro» (*Essay*, 6). El

aprendizaje escolástico dirigido a la formación de clérigos no resulta de utilidad en la nueva sociedad que se está constituyendo, pues hasta entonces, dicho método provocaba que los estudiantes se abstraieran del mundo real, contribuyendo a crear un abismo entre los académicos y el resto de las personas, hasta el punto de que «se avergonzaban más por expresarse en un latín malo que por utilizar inapropiadamente su lengua materna, a la que consideraban patrimonio del vulgo» (*Essay*, 23). Por su parte, Jovellanos aprovecha un apartado dedicado a disertar acerca de la Lógica, materia sobre la que se sustenta el principio dialéctico que da lugar al método escolástico, para criticar dicho sistema de formación, alegando que «la lógica que deseamos para nuestro plan no es esta lógica escolástica y abstracta de nuestras universidades» (*Memoria*, 140); es decir, no

aquella que se ocupa principalmente en el artificio del raciocinio, o bien en cuestiones estériles [...] pues ¿qué necesidad hay de llevar a los jóvenes por el largo e intrincado camino de las categorías y universales, ni tampoco de empeñarlos en las vueltas y revueltas del artificio silogístico, en que tanto se deleitan y detienen nuestros dialécticos? (*Memoria*, 141).

Se aprecia, por tanto, cómo ambos autores consideran este método escolástico como inadecuado para su tiempo. Priestley, por un lado, si bien no ha sido educado bajo las normas escolásticas, las critica por considerarlas inútiles para el tipo de profesiones que han de desempeñar los industriales y los políticos, y por asociarlas a la educación impartida en las desfasadas universidades anglicanas de Oxford y Cambridge. De hecho, llega a afirmar que, si los métodos no cambian, «no nos tendríamos que sorprender si cualquier día encontráramos nuestros colegios, academias y universidades desiertos» (*Essay*, 24). Jovellanos, por otro lado, sí que ha sido objeto de una formación plenamente escolástica, y aun así la critica por su utilización de inútiles métodos excesivamente memorísticos que basan el aprendizaje en la especulación y no en los métodos experimentales,⁴⁶ recurriendo a la mera repetición de los mismos argumentos y siempre utilizando la misma lengua muerta, el

⁴⁶ Polt, «Jovellanos y la educación»; Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 283-284, 311-312.

latín, y culpa de ello, al igual que Priestley, a los profesores y a las instituciones que los promueven.⁴⁷

Frente a este método caduco, ambos autores abogan por una enseñanza teórico-práctica extraída del pensamiento de Locke, que defendía precisamente que en lugar de ser educados con un escolasticismo pedante se debería enseñar a los niños a observar para llegar a conocer el mundo que les rodea, pues el hombre es el producto de un aprendizaje experimental obtenido a través de la asociación de ideas.⁴⁸ En otras palabras, únicamente se puede alcanzar el conocimiento de la realidad mediante la interpretación de los estímulos que reciben los sentidos. Además de Locke, entre las grandes influencias de Priestley se encuentra Hartley, quizás por su firme creencia en que la educación es indispensable para el progreso y porque, en comparación con Locke, sus escritos eran mucho más sencillos y directos, pues exponían que, partiendo de la base de las impresiones que el hombre obtiene de su entorno, se genera una cadena de causas y consecuencias en el aprendizaje humano.⁴⁹ Priestley, como ya se ha comentado, considera que cada persona debe estudiar conforme a su futura profesión, y si para él las profesiones útiles son la política y la industria, que son oficios prácticos, habrá que orientar el método educativo hacia ello. No obstante, este autor, como profesor de Lenguas Modernas y Retórica, se centra principalmente en el método que se debe seguir en las aulas en lo referente a estas materias, que puede concretarse en una mayor participación por parte del alumnado, quedando el profesor limitado, en estas clases prácticas, prácticamente a ejercer de mediador en los debates y a incentivar la adopción de posturas críticas por parte de los estudiantes. Para Priestley, el profesor deja de ser una figura incuestionable, pues apunta que «no puede esperarse que ningún hombre sea infalible» (*Essay*, 32), abandonando de esta forma el tópico del profesor como autoridad: también puede aprender a partir de las objeciones de sus alumnos. En definitiva, el método que propone el autor inglés se basa en la conversación entre los alumnos, y entre estos y el profesor, que evita que los alumnos distraigan su atención del tema a discutir y supone un abandono de la

⁴⁷ Negrín Fajardo, «El currículum reformista», 288.

⁴⁸ Porter, *Enlightenment*, 263 y 341.

⁴⁹ Porter, *Enlightenment*, 407; Watts, «Joseph Priestley», 344-345.

ridícula disciplina que se imponía en las tradicionales escuelas de Gramática, que producía precisamente los efectos contrarios.

Jovellanos, por su parte, admirador y frecuente lector de Locke,⁵⁰ dedica un mayor espacio a reflexionar sobre sus principios. Para este autor, «la experiencia le enseña [al hombre] a distinguirlos [objetos de su alrededor], y la razón a convertirlos en su provecho» (*Memoria*, 91). En este punto cabría hacer referencia a las distinciones que Jovellanos realiza entre los términos instrucción y educación. Para el autor asturiano, la educación es un medio para ilustrar la «razón [del individuo] con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser» (*Memoria*, 91), mientras que la instrucción es el «saber que recibe el hombre desde estímulos externos» (*Memoria*, 92). Por tanto, no toda instrucción es educación, pues el hombre puede aprender de estímulos externos conocimientos que no contribuyen al mejoramiento de su persona,⁵¹ aspecto que constituye un matiz de moderación al radicalismo de Jean-Jacques Rousseau, que consideraba toda educación corrompedora.⁵² La educación se obtiene «por medio de una comunicación metódica, a que llamamos más propiamente enseñanza» (*Memoria*, 93). Es esta enseñanza la que debe impartirse según los principios de la experiencia y de la razón. No obstante, al contrario que Priestley, Jovellanos no llega a establecer los principios que debe seguir el profesorado a la hora de impartir clase pues, como ya se ha comentado, su *Memoria* se encuentra incompleta.

El currículum que ambos autores proponen para este modelo educativo teórico-práctico es asimismo bastante similar. Priestley, por un lado, establece que para poder acceder a los estudios superiores, los niños deben tener el suficiente dominio del latín como para entender las obras clásicas sencillas, un muy buen conocimiento del francés y unos conocimientos básicos de álgebra y geometría. Una vez accedido a los estudios superiores, el alumno recibirá un importante bagaje en Historia General, materia que sirve para la formación de «un estadista capaz y de un ciudadano inteligente y útil» (*Essay*, 12), en comercio, en la historia de Inglaterra y en las constituciones y leyes vigentes. A simple vista, y sin

⁵⁰ Galino Carrillo, «Gaspar Melchor de Jovellanos», 816.

⁵¹ Negrín Fajardo, «Escritos Pedagógicos de Jovellanos», 275-276 y 278.

⁵² Galino Carrillo, «Gaspar Melchor de Jovellanos», 814.

necesidad de mucha explicación, se aprecian claramente unos contenidos muy dirigidos al tipo de personas que Priestley consideraba de utilidad para el desarrollo de la sociedad: industriales en su sentido más amplio y políticos o funcionarios civiles. Además, promueve también la revalorización de la lengua inglesa como idioma de estudio, por cuanto constituye un medio para reivindicar y mantener el poder hegemónico que estaba comenzando a ostentar Inglaterra sobre el resto del mundo.⁵³ Para Priestley se trata de materias útiles «no más duras que las tradicionales y, en el caso de que lo fueran, es mejor que aprendan sus rudimentos a que no aprendan nada» (*Essay*, 15-16).

Por otro lado, Jovellanos elabora un programa curricular basado en la premisa de que «el hombre debe estudiarse a sí mismo y estudiar a la naturaleza» (*Memoria*, 111), lo que implica la construcción de un sistema algo más complejo que el de su contemporáneo inglés. Señala, siguiendo a Locke y Rousseau, que, con anterioridad a los estudios oficiales, es importante que el niño reciba en el ámbito doméstico una instrucción moral personalizada tanto física como intelectual que sea completamente empírica, consistente en adquirir ideas a partir de sensaciones y asentándolas en la mente a través del uso.⁵⁴ De hecho, llega a afirmar que en estos primeros años de formación, los profesores deben sobresalir más por sus cualidades morales que por las intelectuales.⁵⁵ La utilización de la razón como medio de estructurar e interpretar dichas ideas, se reserva a la educación oficial cuyos contenidos se distribuyen a su vez en ciencias metódicas, es decir, aquellas materias instrumentales sin las cuales el estudiante no puede llegar a alcanzar el resto de conocimientos, esto es, las ciencias instructivas, que sirven como complemento a las metódicas. Por su parte, las ciencias metódicas pueden estructurarse en tres lenguajes: la lengua propiamente dicha, la aritmética y la geometría. Esta obra, sin embargo, al estar inacabada, únicamente trata todo lo relativo a la lengua, sin entrar a fondo en el estudio de la aritmética ni en el de las ciencias instructivas. La importancia de la lengua, explica Jovellanos, radica en que es «un verdadero instrumento analítico» (*Memoria*, 116) indispensable para estructurar los pensamientos,

⁵³ Watts, «Joseph Priestley», 347.

⁵⁴ Sánchez Corredra, *Jovellanos y el jovellanismo*, 702.

⁵⁵ Polt, «Jovellanos y la educación».

pues «entrando [en el alma] muchas ideas a la vez, indistintas y confusas, [el pensamiento] las distingue, las determina y las ordena por medio de los signos que convienen a cada una [lenguaje]» (*Memoria*, 116). Esta definición, como se puede comprobar, se corresponde con la que propone de «enseñanza», pues, al fin y al cabo, dicha enseñanza consiste precisamente en la comunicación metódica de las ideas a través del lenguaje.

Jovellanos, al igual que Priestley, primará el estudio de las lenguas vernáculas al de las lenguas muertas,⁵⁶ llegando a afirmar que «el estudio de las lenguas latina y griega y de los preceptos de la retórica y poética constituían el fondo del estudio de las humanidades; pero esta idea, que pudo ser exacta, y que seguramente fue muy provechosa, ha venido a ser muy funesta a la educación general» (*Memoria*, 124). Las lenguas vulgares se han extendido al adaptarse a los avances de las nuevas ciencias; es decir, están vinculadas a los nuevos conocimientos, al contrario de lo que ocurre con el latín o el griego, que son un símbolo del pasado.⁵⁷ En sus propias palabras, las lenguas vernáculas son «el único instrumento de comunicación de que nos habemos de servir en la sociedad» (*Memoria*, 127). Además de las lenguas vernáculas, entre las que Jovellanos destaca el francés y el inglés,⁵⁸ se debe estudiar también Gramática General, Retórica y Poética, estas dos últimas como un complemento de la primera y no como materias troncales, como ocurría en el método escolástico tradicional.⁵⁹ A la Lógica, por su parte, la convierte en un mero instrumento para la concatenación de ideas alejado, como se ha comentado anteriormente, de sus connotaciones tradicionales, cuando se daba «todo a la especulación y nada a la experiencia» (*Memoria*, 145). Ambos autores presentan, por tanto, una metodología y un programa curricular menos teórico que el tradicional y más práctico, en el sentido de que pretende adaptarse mejor al auge de las nuevas ciencias y al nuevo rumbo socioeconómico que está tomando Europa. De esta forma, pierden importancia las materias propias del *trivium* y del *quadrivium*, así como el latín y el griego, a favor de la Historia, el Comercio, la legislación

⁵⁶ Polt, «Jovellanos y la educación».

⁵⁷ Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 289.

⁵⁸ Polt, «Jovellanos y la educación»; Negrín Fajardo, «Escritos pedagógicos de Jovellanos», 291.

⁵⁹ Negrín Fajardo, «El currículum reformista», 274-278.

contemporánea y las lenguas modernas. En ningún caso, sin embargo, pretenden que las materias tradicionales desaparezcan: sus nuevos métodos no son revolucionarios ni rompedores, sino reformistas.⁶⁰ De hecho, en el caso concreto de Jovellanos, los saberes antiguos son muy valorados:⁶¹ el único problema estriba en que ya no son útiles.

Por último, pese a las similitudes referidas en lo relativo a las metodologías de enseñanza y a los programas curriculares, cabe destacar una diferencia que afecta al conjunto de las teorías educativas de ambos intelectuales: la cuestión de la diferencia confesional. Efectivamente, este aspecto tiene una gran influencia en el modo de pensar de ambos autores, y consiguientemente, de concebir la educación. No hay que desdeñar el factor, por otra parte, de que tanto Priestley como Jovellanos se han formado con el objetivo de ejercer el oficio clerical, lo que implica, consiguientemente, que ambos cuentan con un importante bagaje teológico. Por un lado, el autor inglés, después de renegar de los preceptos de la predestinación propuestos por el presbiterianismo bajo el que se formó inicialmente, abrazó una novedosa confesión protestante, el unitarismo, que puede ser vista como un reflejo del impulso racional y empírico del que fue objeto el mundo anglosajón en el siglo XVIII. Constituye una interpretación muy libre y racionalista el cristianismo, cuya creencia básica es que existe un Dios creador entendido en un sentido abstracto al que se debe rendir culto sin fastuosidades externas, y que procura la salvación a quien guía su vida por el esfuerzo. Es por ello que el modelo educativo que propone Priestley incentiva el trabajo teórico-práctico individual: una persona puede aspirar mediante el conocimiento a transformar la sociedad por sí misma y sin los impedimentos impuestos por la colectividad, entendida en un sentido amplio como el conjunto de condicionantes establecidos por las estructuras políticas, sociales y culturales oficiales o tradicionales.

Por otro lado, Jovellanos también entiende que la educación forma parte de un esfuerzo individual, pero siempre considerando el concepto de «persona» propio del humanismo cristiano en el que se había educado. El fin último del hombre es lograr su propia felicidad, que se consigue a través del alcance de la virtud entendida como el «constante deseo

⁶⁰ Negrín Fajardo, «El currículum reformista», 268-269.

⁶¹ Castellano Castellano, «Notas sobre el pensamiento», 46.

de seguir la [voluntad del Supremo Legislador]» que consiste en que «todas nuestras ideas y sentimientos se conformen con ella» (*Memoria*, 173). La educación debe llevar, por tanto, al conocimiento de Dios a través del estudio de sus manifestaciones terrenales: el propio hombre, que es cognoscible por medio del aprendizaje teórico, y la naturaleza que le rodea, que lo es a partir del aprendizaje empírico. De hecho, el autor asturiano afirma que, si los estudiantes no llegan al conocimiento de Dios, pueden caer en la superstición, lo que indica que Jovellanos pretende que el método por el que se alcance el conocimiento divino sea racional. Y, como todos los individuos, sean hombres o mujeres, ricos o pobres, siguen siendo personas creadas igualitariamente por Dios, deben tener acceso a la educación. Se aprecia, en general, cierto paralelismo entre las concepciones religiosas de ambos autores, en el sentido de que siguen caminos distintos para llegar a la misma conclusión: ambos huyen de la superstición en tanto que cualidad propia de la ignorancia. Sin embargo, no deja de apreciarse una contraposición entre el pragmatismo unitarista de Priestley y el humanismo cristiano de Jovellanos: ambos coinciden, como ilustrados que son, en que el fin último de la formación de una persona es su felicidad individual, si bien mientras que el primero entiende que se logra a través de la consecución de la riqueza propia y colectiva, el segundo pone de manifiesto que se consigue mediante el conocimiento de Dios.

CONCLUSIONES: ¿CÓMO REPERCUTIERON SUS RESPECTIVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS?

En conclusión, Joseph Priestley y Gaspar Melchor de Jovellanos constituyen sendos ejemplos de cómo, dentro del amplio movimiento cultural de la Ilustración, existen tantos sistemas de pensamiento como ilustrados: cada uno es producto de unas circunstancias vitales y formativas determinadas, diferentes a las del resto. En el caso de estos dos intelectuales, por tanto, se pueden encontrar semejanzas y diferencias de calado. En lo que respecta a sus respectivos ámbitos biográficos, tanto Priestley como Jovellanos vivieron en una época de profundos cambios, más notorios si cabe en Inglaterra que en España, y en permanente contacto con las influencias culturales del momento. Los dos personajes se vieron involucrados, de forma más o menos directa, en el discurrir político e intelectual de sus respectivos estados, en tanto que ambos

mantuvieron contactos con los grupos de la élite reformista, ya fuera la Sociedad Lunar de Birmingham o las Sociedades Económicas de Amigos del País en España, si bien es cierto que a ambos les tocó lidiar con el periodo de mayor intransigencia derivado del estallido de la Revolución francesa, acontecimiento ante el cual, sin embargo, tomaron posturas distintas: Priestley era más tendente al radicalismo que su contemporáneo español, partidario de una reforma no rompedora. En todo caso, como consecuencia de su pensamiento alternativo al hegemónico, ambos terminaron siendo víctimas de la persecución, hasta el punto de que el autor inglés tuvo que huir a Estados Unidos y el español acabó por ser recluido en Mallorca.

Manifiestamente polímatas, tanto Priesley como Jovellanos dedicaron parte de sus esfuerzos intelectuales a la educación, que consideraban el principal medio para lograr la felicidad y el progreso de sus respectivos estados. Compuestas en épocas vitales e históricas distintas, el *Essay on a Course of Liberal Education* (1764) y la *Memoria sobre educación pública* (1802), presentan ciertos puntos en común, pero también algunas diferencias. Por un lado, ambos autores coinciden *grosso modo* en lo relativo a su crítica de la enseñanza escolástica tradicional: hay que reformar un sistema educativo obsoleto para la nueva sociedad que se está conformando. Ambos, influidos por Locke, coinciden en la necesidad de dejar atrás el estéril aprendizaje dialéctico y abogar por un método que incentive sobre los estudiantes el conocimiento teórico-práctico, más útil para desempeñar sus futuros oficios. Sobre esta crítica al escolasticismo se asientan sus respectivos sistemas educativos, que comparten en general los mismos contenidos (aprendizaje de lenguas modernas, conocimientos científicos, teología racional) y métodos de enseñanza, orientados, de alguna forma, a restarle protagonismo al maestro a favor de los estudiantes, que deben aprender mediante una participación activa tanto en las sesiones teóricas como en las prácticas.

Por otro lado, las diferencias no dejan de ser notables desde el principio: mientras que Priestley considera a la educación como un medio para consolidar un progreso social que ya es tangible en la Inglaterra de su tiempo, Jovellanos la considera como un instrumento para alcanzar una prosperidad que todavía no es perceptible en la España en la que vive. Además, difieren en lo referido a quiénes debe ser los destinatarios

de la educación. Priestley, desde una perspectiva pragmática, dirige su método a los niños de familias de industriales y políticos, esto es, de los dos grupos sociales cuya función él considera útil para el progreso socioeconómico de la sociedad. Por el contrario, Jovellanos, imbuido de un fuerte humanismo cristiano, aspira a la universalización de la educación, en tanto que todas las personas, sean de un grupo social o de otro, tienen el derecho que les otorga su condición humana para recibir una educación, al menos básica, que les salve de la ignorancia. En este sentido, la diferencia confesional resulta determinante para diferenciar ambos métodos, en tanto que pone de manifiesto el afán pragmático del primero y el espiritual del segundo, esto último en relación con la nueva perspectiva prerromántica que se está constituyendo en el tardío pensamiento jovellanista.

Para finalizar, es necesario preguntarse si el pensamiento educativo de Priestley y el de Jovellanos llegaron a aplicarse en la educación estatal. Por un lado, el pensamiento educativo del autor inglés tuvo una gran influencia en el desarrollo del movimiento unitarista, cuyos seguidores aplicaron en sus escuelas los contenidos y métodos empleados por Priestley en Warrington, pese al relativo retroceso que experimentaron durante la época romántica. A pesar de constituir un grupo minoritario, los unitarios, y por extensión, el pensamiento de Priestley, consiguieron que progresivamente las materias empíricas se fueran integrando en los programas oficiales, si bien no se llegó a conseguir que las ciencias se extendieran más allá de ciertos círculos académicos.⁶² Por otro lado, la idea de Jovellanos de constituir instituciones públicas de enseñanza preparatorias en las que había de aplicarse sus métodos docentes antes de que los estudiantes ingresaran en la universidad, tuvieron un impacto bastante débil a corto plazo. En el ámbito local, en 1836 finalmente se creó en Mallorca, con la denominación de Instituto Balear, la institución pública de enseñanza promovida por Jovellanos en su *Memoria*, después de que, en 1831, fuera reeditada en Madrid y rescatada por la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País.⁶³ A un nivel nacional, sin embargo, su idea de una educación universal y gratuita no se aplicará de

⁶² Watts, «Joseph Priestley», 348-349.

⁶³ Colom Cañellas y Sureda García, «Introducción», 36-44.

forma efectiva hasta el inicio de la Segunda República (1931),⁶⁴ puesto que las reformas educativas del siglo XIX, incluidas las promovidas por la Ley Moyano (1857),⁶⁵ resultaron ciertamente limitadas.

Nota sobre el autor

ALEJANDRO SELL MAESTRO es becario de investigación en el Departamento de Historia y Filosofía de la Universidad de Alcalá. Su principal línea de investigación se centra en las relaciones políticas, culturales y religiosas entre España y Gran Bretaña durante la época moderna, y especialmente, en el Siglo de las Luces y sus antecedentes. Ha participado en dos trabajos colectivos publicados por el Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias Sociales (CEDCS) sobre las relaciones políticas y diplomáticas entre la Monarquía Hispánica y Flandes. Actualmente está trabajando sobre las circunstancias políticas que rodearon la publicación de *The Critick* (1681), la primera traducción inglesa de *El Crítico* de Baltasar Gracián, realizada por Paul Rychaut.

REFERENCIAS

- Arce García, Victoriano de. «Jovellanos: el hombre y el pedagogo». *Pulso* 28 (2005): 139-154.
- Caso González, José Miguel. *Jovellanos*. Madrid: Fundación M^a Cristina Masaveu Peterson, 2011.
- Castellano Castellano, Juan Luis. «Notas sobre el pensamiento educativo de Jovellanos». *Chronica Nova* 11 (1980): 39-56.
- Colom Cañellas, Antonio Juan, y Bernat Sureda García. «Introducción». En Gaspar Melchor M^a de Jovellanos, *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, 9-78. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2012.

⁶⁴ Durante su primer bienio (1931-33), se mostró un gran interés por intensificar la política educativa, promoviendo la construcción de escuelas y bibliotecas públicas y la aplicación de las misiones pedagógicas, cuyo objetivo era el de extender la cultura por las zonas rurales.

⁶⁵ Denominada así en alusión a su principal promotor, el ministro Claudio Moyano, la Ley de Instrucción Pública destinada a reducir el escandaloso analfabetismo de la España de mediados del siglo XIX, regulando los periodos de formación y estructurando el sistema educativo en enseñanza primaria, secundaria y superior. Su vigencia se prolongó hasta su sustitución por la Ley General de Educación de 1970.

- Galino Carrillo, Ángeles. «Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)». *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, UNESCO (Oficina Internacional de Educación) XXIII, no. 3 y 4 (1993): 808-821.
- Jovellanos y Ramírez, Gaspar Melchor M^a de. *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, editado por Antonio Juan Colom Cañellas y Bernat Suerda García. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2012 [1802].
- Kant, Immanuel. *Filosofía de la Historia*, traducción de Eugenio Ímaz. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Negrín Fajardo, Olegario. «Escritos Pedagógicos de Jovellanos». En *Obras Completas de Gaspar Melchor de Jovellanos*, vol. XIII, editado por José Miguel Caso González. Oviedo: Instituto Feijóo de Estudios del Siglo XVIII, 2010.
- Negrín Fajardo, Olegario. «El currículum reformista y la crítica de la metodología escolástica en Gaspar Melchor de Jovellanos». En *Jovellanos: el hombre que soñó España*, editado por Emilio de Diego *et al.*, 265-292. Madrid: Ediciones Encuentro, 2012.
- Polt, John H. R. «Jovellanos y la educación», Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/jovellanos-y-la-educacin-0/html/fffa9866-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html (consultado el 01-03-2019).
- Porter, Roy. *Enlightenment. Britain and the Creation of the Modern World*. London: Penguin Books, 2000.
- Priestley, Joseph. *An Essay on a Course of Liberal Education for a Civil and Active Life* [1764], incluido como Prefacio de su obra *Lectures on History and General Policy*, vol. I., 1-38. London: Printed for J. Johnson, St. Paul's Church Yard, 1793.
- Sánchez Corredera, Silverio. *Jovellanos y el jovellanismo*. Oviedo: Fundación Gustavo Bueno, 2004.
- Uglow, Jenny. *The Lunar Men: The Friends Who Made the Future*. London: faber&faber, 2002.
- Watts, Ruth. «Joseph Priestley (1733-1804)». *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*, UNESCO (International Bureau of Education) XXIV, no. 1 y 2 (1994): 343-353.
- Zall, Paul M. «The Cool World of Samuel Taylor Coleridge: Joseph Priestley, Firebrand Philosopher». *The Wordsworth Circle* 9, no. 1 (Winter 1978): 64-70.

ENTREVISTA A BERNARDO RIEGO AMÉZAGA

Interview with Bernardo Riego Amézaga

Francisca Comas Rubí^α y Bernat Sureda García^β

Resumen. Bernardo Riego Amézaga es profesor de la Universidad de Cantabria. Doctor en Historia Contemporánea, se ha especializado en historia de las imágenes, tema sobre el que ha publicado libros y artículos científicos de referencia. Su formación académica, sus inicios como investigador y docente, su experiencia en el mundo de la comunicación o su paso por la política son informaciones que aparecen en esta entrevista, entrelazadas con sus vivencias personales e irremediamente unidas a cuestiones sobre las que Bernardo Riego reflexiona, y que abarcan desde aspectos metodológicos relacionados con la interpretación histórica de las imágenes hasta problemáticas actuales que afectan a la investigación y la docencia universitaria.

Palabras clave: Historia de las imágenes; Tecnología educativa; Fotografía; Comunicación audiovisual.

Abstract. *Bernardo Riego Amézaga is a professor at the University of Cantabria. He has a PhD in Contemporary History. He has specialized in the history of images, a subject on which he has published reference books and scientific articles. His academic training, his beginnings as a researcher and teacher, his experience in the area of communication or his experience in politics, are information that appear in this interview, intertwined with his personal experiences and irremediably linked to issues on which Bernardo Riego reflects, and they range from methodological aspects related to the historical interpretation of images to current problems that affect research and university teaching.*

Keywords: *History of Images; Educational Technology; Photography; Audiovisual Communication.*

^α 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  <https://orcid.org/0000-0001-5685-5823>

^β 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. bernat.sureda@uib.es  <https://orcid.org/0000-0003-2173-3740>

INTRODUCCIÓN

Bernardo Riego Amézaga nació en Santander en 1955, es doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Cantabria y actualmente Profesor Titular de Tecnología Educativa y Comunicación Audiovisual de esta misma universidad, donde también imparte *Historia de la Opinión Pública en la Etapa Contemporánea* y una asignatura sobre la historia de la sociedad de la información para el programa Senior.

Experto en historia de las imágenes, cuenta con numerosas publicaciones sobre este tema que le han convertido en un referente en España. De hecho, nuestro primer contacto con él fue hace ya diez años, cuando recién iniciado nuestro primer proyecto de investigación basado sobre fotografía, le invitamos a participar, junto con María del Mar del Pozo Andrés, en una jornada de trabajo e intercambio de información que resultó muy enriquecedora, sobre todo teniendo en cuenta que en esos momentos para nosotros la interpretación de las fotografías como fuentes era un auténtico reto metodológico. De ese seminario surgió la iniciativa de coordinar un monográfico sobre fotografía e historia de la educación para la revista *Educació i Història*, en el que Bernardo Riego participó con una interesante reflexión sobre el papel cultural de las imágenes y las posibilidades y dificultades de la fotografía como fuente para la historia.¹ Una década después sus reflexiones, sus conocimientos y su experiencia siguen siendo un referente para quienes trabajamos con imágenes, motivo por el cual se le invitó a inaugurar el XIX Coloquio de la SEDHE, celebrado en el Escorial en septiembre de 2017, sobre los retos metodológicos actuales que plantea el uso de imágenes, discursos y textos en la investigación histórico-educativa.² Su discurso, siempre sugerente, resultó muy interesante, y puso en evidencia lo enriquecedor que resulta el diálogo entre especialidades diversas.

Esta entrevista pretende dar continuidad a ese diálogo, profundizar en él y hallar más puntos de conexión e interrelación. Se trata de una

¹ Bernardo Riego Amézaga, «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *Educació i Història* 15 (2010), 19-39.

² Bernardo Riego Amézaga, «Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales», en *Libro de Resúmenes, XIX Coloquio de Historia de la Educación, Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales* (Madrid: Universidad de Alcalá, 2017), 29-30.

conversación entre colegas con intereses comunes, en la que se destilan opiniones, reflexiones y experiencias a través de las cuales no sólo se conocerá mejor al personaje, sino que se entenderá mejor su obra.



Bernardo Riego, profesor de la Universidad de Cantabria.

— *Eres historiador, docente universitario, investigador, experto en historia de las imágenes y la fotografía, pero también en comunicación y tecnología. Tu recorrido académico y profesional se ha caracterizado por una cierta transversalidad, ¿podríamos decir que la Educación ha ocupado un lugar importante en él?*

Yo llegué al campo de la Educación en 1981, por pura casualidad, como siempre ocurren estas cosas. El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

de la Universidad de Cantabria, un organismo ya desaparecido, había organizado un curso de técnicas fotográficas para la educación y les falló la persona que estaba prevista. Alguien les habló de mí, que en aquellos años era redactor gráfico de un diario local y había realizado algunas exposiciones tanto en Santander como en Madrid, y me llamaron para que me hiciese cargo del taller. Diseñé una actividad muy creativa y atípica usando la fotografía como un instrumento para jugar con las imágenes y reflexionar sobre ellas. La actividad gustó mucho y seguí colaborando esporádicamente con el ICE, sobre todo en sus cursos de verano. En 1984, cuando desaparecieron los medios de comunicación social del Estado, los que estábamos trabajando en los diferentes periódicos pasamos a estar disponibles para trabajar en otros ministerios y centros públicos. Yo me puse a preparar un proyecto sobre imagen turística de Cantabria y me iba a integrar en la Consejería de Presidencia de la incipiente Comunidad Autónoma, organizando un gabinete específico y, en ese momento, me propusieron en el ICE que me fuera con ellos a la también joven Universidad de Cantabria, algo que no me interesó mucho al principio, pues me gustaba más el reto del gabinete fotográfico sobre imagen turística, en un momento en el que no se vislumbraba todavía la digitalidad, pero me había formado en técnicas multimedia y elaboración de contenidos visuales con proyectores múltiples programados, en varios cursos en Kodak, en Madrid y estaba muy al día de muchas de las innovaciones que se estaban dando en el campo fotoquímico y fotográfico. Pensaba que podía hacer cosas muy novedosas. Como la promesa de crear el gabinete se fue demorando, un buen día decidí aceptar ir a la universidad con mi dotación económica, y creo que acerté de pleno sin entonces saberlo. En los años siguientes Cantabria vivió un colapso como comunidad autónoma con aquel pintoresco personaje llamado Juan Hormaechea, que se hizo famoso en toda España por sus extraños comportamientos. Años más tarde cuando fui cargo público con competencias en Industria e Innovación, pude comprobar de primera mano la alargada sombra que dejaron aquellos primeros tiempos y el retraso que supuso para Cantabria aquella nefasta gestión, en una etapa crucial en la que no se aprovechó el enorme tirón que supuso para todo el país la entrada en la Unión Europea, algo que sí supieron hacer muy bien otras regiones. En el ICE, al que llegué finalmente en marzo de 1985, desarrollé como técnico muchas cuestiones relacionados con la formación de formadores, participé en el antiguo

Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y le tomé mucho gusto a la Educación aunque, tengo que confesar que siempre me atraieron más la dimensión técnica y la histórica que la didáctica.

— *Hemos mencionado en esta introducción nuestro primer encuentro en Mallorca hace ya una década, ¿qué supuso para ti esa toma de contacto con historiadores de la educación?*

El primer contacto con el grupo de Historia de la Educación en 2007, que dio lugar a participar en el monográfico, fue para mí otro momento de encrucijada en mi vida. Acababa de salir de un cargo público. Donde era el segundo nivel en la Consejería de Industria y Desarrollo Tecnológico del Gobierno de Cantabria, había coordinado un montón de competencias y, sobre todo, había aprendido mucho y entendido bastante bien los cambios que se estaban produciendo a nivel educativo, industrial y tecnológico. Para mí la experiencia de los cuatro años del cargo fue un verdadero máster. Y no tenía muy claro qué camino tomar tras el cese que se produjo en 2007. Antes de aceptar el cargo había sido profesor titular interino de Estructura Audiovisual en la Universidad de Extremadura, y estaba (y estoy) muy vinculado a la Universidad Carlos III con el grupo que lidera Antonio Rodríguez de las Heras, un contemporaneísta que, ya en la década de los años ochenta, se atrevió a integrar de modo muy pionero en España la informática como un elemento metodológico de la investigación histórica. Antonio, al que siempre he considerado uno de mis maestros, me invitó a integrarme en su universidad, pero había ocurrido algo que había cambiado sustancialmente mi vida, y es que en esos años había adoptado un niño en la India, y entendía que ese tiempo ya era para él, por lo que finalmente activé mi plaza de Técnico Superior en la Universidad de Cantabria y me quedé en Santander.

Fueron en esos momentos en los que estaba decidiendo qué hacer, cuando entré en contacto con el grupo de Historia de la Educación, y creo que ese encuentro me reforzó en la idea de que tenía que seguir en una línea que yo había cultivado siempre, y es la de ser transversal en mi investigación. En aquellas jornadas en Palma de Mallorca descubrí un grupo de historiadores muy rigurosos e interesantes, que además reforzaban una de las cuestiones que ya había descubierto cuando hice mi tesis doctoral, que leí en 1998, y era que faltaban instrumentos de análisis de las imágenes como fuente histórica, pero que eso no era una

limitación a priori si el historiador tenía un buen conocimiento de su temática. Recuerdo con mucho cariño aquel encuentro y el monográfico en el que participé. Y cuando me invitaron, en 2017, a los Diálogos de Educación en San Lorenzo del Escorial, comprobé que en esos diez años había emergido un potente grupo de historiadores de la educación usando las imágenes como conocimiento histórico. Por cierto, Juan Carlos Cubeiro, uno de los mejores expertos en coaching que tenemos en España y buen amigo mío, dice que diez años es el tiempo óptimo para alcanzar la excelencia en un proyecto. Y en el caso de los historiadores de la educación y el uso e interpretación de las imágenes, de nuevo se ha cumplido esa premisa.

— *Debería haber más relación entre investigadores de diferentes ramas sectoriales de la Historia...*

Creo que los sujetos y focos de atención de la Historia se han ensanchado tanto en las últimas décadas que cualquiera de nosotros tiene que estar atento a temáticas de las que posiblemente conocemos poco en un momento determinado, pero gracias a la circulación del conocimiento podemos aprender con facilidad. El saber no es exclusivo de nadie, ni es coherente en estos momentos defender posiciones cerradas en cuanto a las especialidades que uno conoce. En el caso de las imágenes hay una premisa básica; dada la influencia de los imaginarios en las sociedades contemporáneas se hace difícil obviar su presencia en los estudios históricos. Del mismo modo que un contemporaneista no puede eludir la existencia de nuevas fuentes no escritas para el periodo objeto de estudio, y que están ahí esperando su interpretación historiográfica.

— *Háblanos de tu formación académica, ¿por qué decidiste estudiar Historia?, ¿cómo te interesaste en concreto por la historia de las imágenes y de la fotografía?*

Existe un término que tiene una connotación despectiva en estos momentos y es el de «puerta giratoria», pero yo siempre he defendido que una de las potencialidades de la Universidad es que puedes entrar a ella, o salir de ella para hacer otras cosas, cuando creas que es el momento oportuno, que el valor de la institución siempre está ahí y que además de formación te permite cristalizar y madurar tu conocimiento y también los valores personales.

En mi caso, terminé el Curso de Orientación Universitaria (COU) en 1973 y fui de la primera promoción que ya no tuvo el curso Preuniversitario; en mi orientación universitaria me recomendaron estudiar Periodismo o Historia, y me decidí por periodismo. Llegué a matricularme en la Complutense para el curso siguiente, pero por razones familiares y económicas no pude ir a Madrid; estaba trabajando y mi aportación económica era fundamental en mi casa. Había entrado en 1971 a trabajar en un periódico de Santander y me tuve que quedar. Más tarde en la década de los años ochenta me matriculé en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Derecho y cursé asignaturas sueltas hasta tercero, pero mi actividad era frenética y no tenía tiempo ni espacio de concentración, aunque esa información inconclusa me dio un buen fondo de razonamiento que siempre he agradecido. Así que cuando, en 1985, llegué a la Universidad de Cantabria, tenía pendiente de resolver mi formación universitaria. Al principio seguía pensando en periodismo y hacerlo en la Universidad del País Vasco, pero conocí al grupo de Historia Contemporánea de la Universidad de Cantabria, me gustaron mucho las clases de metodología de la profesora Ángeles Barrio Alonso, e intuí que debía cambiar mis planteamientos. Acerté de pleno, porque fue una experiencia magnífica para mí, además yo tenía más edad que los alumnos regulares, era más maduro y valoraba mucho lo que significaba la universidad. Mi esposa que tampoco había tenido oportunidad de hacer estudios superiores en su momento y como yo comenzó a trabajar muy joven, también se matriculó en la universidad, éramos de una generación que muchos no habíamos tenido la suerte de hacer estudios superiores cuando nos tocaba. Ahora hay muchos graduados superiores, pero en nuestra juventud no era así. Yo me acuerdo de que, haciendo la carrera y queriendo estudiar en verano para ir venciendo asignaturas, tras dirigir un curso de fotografía histórica y metodología en los cursos universitarios en Laredo, me fui con mi esposa a la Unión Soviética de vacaciones; era el verano de 1988, y yo llevaba los apuntes de prehistoria que estudiaba durante el viaje y mi esposa los de relaciones laborales. Fueron años intensos que merecieron mucho la pena y abrieron todo lo que vino después.

Tengo que decir que la Historia me ha dado mucho en todos los sentidos. Para la tesina me concedieron una beca de investigación que me permitió ir al Instituto de Francia en París y a la Academia de Ciencias

de Barcelona. De esa investigación salió mi libro sobre la recepción de la fotografía en España por la generación intermedia de los científicos liberales isabelinos, una defensa que estuvo presidida nada menos que por Luis García Ballester, uno de los discípulos de José María López Piñero. Tras mi buena experiencia investigadora, entendí que tenía que hacer la tesis y además en un departamento que se dedicaba ya entonces a la Historia Política de la Restauración y donde tenía que demostrar que trabajar con imágenes históricas no era nada anecdótico, sino una posibilidad fundamental en una disciplina que por su marco temporal no podía seguir obviando las nuevas fuentes documentales de la contemporaneidad. Tuve la suerte de contar con la comprensión de la profesora Ángeles Barrio Alonso, con la que tengo una profunda deuda intelectual y personal, y así lo he dejado escrito en alguna ocasión. Ella me ayudó a clarificar las ideas, a pasar de la inmediatez periodística, a la que estaba acostumbrado y muy entrenado, a la pausada reflexión de la historiografía, a integrar otras ideas y pensamientos y, sobre todo, a ser muy riguroso. De nuevo tuve la suerte de que me concedieron una generosa beca de investigación lo que me permitió visitar centros documentales y hacer estancias que me fueron muy útiles. Experimenté técnicas muy innovadoras para integrar las imágenes en el trabajo histórico, y no solo en lo metodológico sino también en lo técnico. Con un disquete de tres y medio pulgadas, de aquellos que usábamos para guardar los textos, desarrolle una técnica que me permitía cargar en ordenadores diferentes el disquete y, cuando lo hacía, se integraban las decenas de imágenes de los capítulos en la pantalla del ordenador y podía trabajar con ellas. Digitalicé los microfilmes que iba obteniendo en los centros documentales, aprendí a exprimir los ficheros pdf, que entonces eran muy desconocidos y más con imágenes integradas, y el resultado fue espectacular. Tuve un tribunal de lujo y transversal presidido por José Álvarez Junco, con Antonio Rodríguez de las Heras, María de los Santos García Felguera, Mario Díaz Barrado y Germán Rueda, que debatieron entre ellos sobre la pertinencia del uso de las imágenes en historia con la propuesta que presentaba. Corría el año 1998...

— *Sabemos que en Cantabria, anteriormente a tu actividad universitaria, ejerciste el periodismo gráfico, ¿qué aporta al análisis histórico de la fotografía el hecho de haber estado detrás del objetivo?*

El periodismo gráfico fue una actividad en la que estuve hasta 1985, y lo que más aprecio de ella es la posibilidad que te da de conocer lo que

yo llamó «la realidad en capas». A las 9 de la mañana puedes estar haciendo fotos de un accidente con todo el entorno llorando y desquiciado, dos horas después vas a una rueda de prensa en la que todos son felices y corteses y al final de la mañana intentas fotografiar en el juzgado a un pobre desgraciado que tras beberse una botella de coñac ha asesinado al entrenador del equipo de su hijo porque no le alineaba para los partidos, y acabas el día en la presentación de un libro, un cóctel, o cualquier otro tema muy diferente a los anteriores. Esa variedad de entradas en la realidad de tu entorno te permite tener una visión en «capas» del día a día. Ahora bien, es una profesión agotadora que no te deja tiempo para reflexionar. Ayer te jugaste el tipo subido a un tejado para obtener una buena foto que han publicado en primera página a cuatro columnas, y cuando la imagen sale impresa ya estás en otro tema totalmente diferente.

Es una profesión en la que se envejece muy mal, lo hablaba un día con mi colega de la Universidad del País Vasco, Ramón Esparza, que fue redactor gráfico como yo en fechas parecidas. A mí me tocaron todos los inicios de la transición en Cantabria, y poco a poco fui también escribiendo. De hecho, mis primeros textos sobre historia de los fotógrafos santanderinos los publiqué en las páginas centrales de mi periódico, donde entrevisté entre otras a Susan Sontag, fotografié a Borges cuando estuvo en la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo» y conocí a personas que me han dejado huella como Ignacio Ellacuría, poco tiempo antes de que lo asesinaran, y me sorprendió su enorme lucidez y valentía personal ante la realidad salvadoreña. Fueron unos años magníficos que me dieron algo que todavía tengo, y es mi obsesión por conectar con quien me lee. Me interesa mucho entender a quien le interesa mi trabajo y como puedo «engancharle» desde las primeras líneas. Me viene de esa época profesional y también de mi admiración a historiadores como Ernst Gombrich, que era un maestro en eso de aproximar a sus lectores a cuestiones complejas con la mayor simplicidad del mundo.

— *Pasando a tu labor académica, has sido profesor en la Universidad de Extremadura y en la de Cantabria. ¿Puedes explicarnos un poco tu carrera profesional?*

Si tuviera que explicar mi carrera profesional, empezaría diciendo que ha sido tan intensa como zigzagueante. En la universidad aporté

conocimientos y prácticas que no estaban a la vez que me hacía día a día con ese espíritu universitario que tanto me gusta, y quiero que sea siempre una de mis señas de identidad. Cuando terminé la licenciatura en 1990, mi orientación a la docencia universitaria era ya clara. Eran los tiempos de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y había más flexibilidad que ahora. En mi caso yo estaba en una paradoja curiosa: por un lado, al ser Técnico Superior tenía una muy buena remuneración, y como hacía muchas cosas vinculadas a la docencia, no tenía prisa por cambiar mi situación, sobre todo viendo a compañeros, de situación laboral más precaria, que estaban a la espera de consolidarse en la universidad y yo ya lo estaba de algún modo por mi inusual procedencia. Sabía que algún día sería el momento y que tenía que aprovechar para formarme muy bien. Gozaba de *Venia Docendi*, me otorgaban becas de investigación, daba clases en Educación y en Historia, dirigía proyectos sobre recuperación de imágenes históricas en ayuntamientos..., porque llevaba una unidad de digitalización de imágenes muy pionera. Por ejemplo, durante dos años impartí en la Facultad de Historia una asignatura denominada «Informática para Historiadores», porque el titular estaba en excedencia por un cargo público. Y en aquellos años participaba en los cursos formativos que organizaba el ICE, lo que me permitía desarrollar muchas cuestiones novedosas que interesaban a los formadores, enseñaba técnicas docentes con audiovisuales a los nuevos profesores de la Universidad de Cantabria, dirigía en el Vicerrectorado de Extensión un Aula de la Fotografía y de la Imagen donde invitábamos a expertos nacionales de primer nivel y donde en 1993 comenzamos a formar en fotografía digital. A partir de 1998, en los cursos que impartía en el Aula los alumnos podían pedir la convalidación como cursos externos de doctorado por mi titulación. Realmente abrí muchos caminos nuevos mientras fui consolidando mi investigación en las imágenes como fuente histórica. No tenía prisa por cambiar de técnico a docente y dejaba que todos pasaran antes que yo. Yo creo que formo parte de una generación que era consciente de que estaba todo por hacer y nunca he tenido miedo a los nuevos retos, es más, me encantan. Hago siempre una broma con el título de un libro del neodarwinista Richard Dawkins, «El gen egoísta», diciendo que, en mi caso, lo que tengo es un «gen insensato». Por ejemplo, un día, en 1992, el rector de entonces, José María Ureña, me encontró en el Rectorado y me dijo que estaba pensando abrir una sala de exposiciones para dar visibilidad a la Universidad de Cantabria y

que había pensado en mí para dirigirla; por supuesto, le dije que sí y me encontré ante un reto en el que aprendí de nuevo mucho, y no hace tanto he reflexionado sobre la escritura expositiva sobre la que he escrito un capítulo en un libro sobre Gestión del Patrimonio Fotográfico, editado por Antonia Salvador Benítez y publicado por Trea.

Pero en el año 2000, se produjo una de esas situaciones habituales en nuestra «selva» universitaria. Se iba a crear una titulación en Historia del Arte, que al final no se aprobó y el rector de entonces, apoyó que se me convirtiera en Titular de Universidad en el área de historia del cine y otros medios, tras pasar, por supuesto, una oposición normal y corriente y aprovechar mi dotación económica. Creía que contaba con el apoyo de los profesores de Historia del Arte con los que colaboraba e incluso impartía cursos de doctorado y ellos me habían animado a pedirla. La plaza que iba con todas las bendiciones, como solemos decir en la jerga universitaria, desapareció de las peticiones del Departamento por las maniobras oscuras de tres personas que a la vez que públicamente me apoyaban, decidieron beneficiar a un amigo suyo. En aquellos momentos estaba dando clase como asociado en el Grado de Magisterio, y me ocupaba de los cuatro grupos de Tecnología Educativa porque su titular estaba también en un cargo público; esto lo hacía sin remuneración complementaria y atendiendo a la vez mis funciones de técnico. Me dolió mucho lo ocurrido, a sabiendas de que es algo al que no soy el único al que le ha pasado, y recordé entonces que hacía ya algún tiempo que Mario Díaz Barrado me había comentado que se había creado una Facultad de Comunicación Audiovisual en Extremadura y que si lo deseaba allí tenía sitio. Recuerdo que tuve una extensa e intensa reunión con el Rector de la Universidad de Cantabria que, por un lado, comprendía mi enfado, pero que le parecía que debía tener un poco más de paciencia y quedarme. Al final me fui y pasé dos años intensos y maravillosos en la Universidad de Extremadura, como titular interino LRU en Estructura Audiovisual. Allí estuve hasta 2003, y cuando me quise dar cuenta mi vida había cambiado; mi familia con el nuevo hijo, pugnaba porque volviera a Santander, yo realmente quería irme a Madrid a la Carlos III, y una mañana cuando iba a un seminario de Badajoz a Madrid sonó el teléfono a la altura de Bailén donde aparqué el coche, porque entonces no había manos libres. Era un amigo y colega de la Universidad de Cantabria, Miguel Ángel Pesquera, presidente entonces del Puerto de Gijón,

que le acababan de nombrar consejero de Industria, Trabajo y Desarrollo Tecnológico en el Gobierno de Cantabria, y me invitaba a ser su segundo y a desarrollar las competencias de Desarrollo Tecnológico e Innovación, además de ser el secretario general de la consejería. Tras hablarlo en casa acepté y volví a Santander. Estuve cuatro años en el cargo y ha sido una experiencia que me ha marcado mucho y me ha dado una visión muy extensa y tolerante de la realidad. Soy de los que piensan que en algún momento deberíamos ser gestores públicos y luego poder volver tranquilamente a tu profesión. Lo ideal es estar entre cuatro u ocho años, como máximo, no perder el contacto con la realidad ni abandonar tus conocimientos personales y profesionales. Fueron unos años en los que apenas publiqué, pero en los que estuve en situaciones que nunca hubiera conocido en mi devenir habitual. Viajé mucho a China y a Latinoamérica, dirigí un potente programa de europeo de implantación social de la digitalidad, experimenté la soledad del coche oficial, trabajé mucho y sin fines de semana, aprendí a ser muy tolerante con las visiones de los demás y en general fueron unos años excepcionales, pero ahora ya no volvería de nuevo a un cargo público si me lo ofreciesen. Pero es cierto que ahora entiendo de aspectos tecnológicos de los que antes no sabía nada. Lo que me ha dado la triple experiencia de ser tecnólogo como usuario, como profesor universitario y como gestor público, lo que es una intersección muy interesante y poco habitual. Aunque ahora la actividad política tiene muy mala imagen, es cierto que hay muchísimas personas honradas que trabajan mucho; también es cierto que hay personas sin formación adecuada que han hecho carrera de lo público y aguantan lo que sea y a quien sea y toman decisiones importantes sin apenas conocimientos y he comprobado que la estructura creada en torno al poder político está muy parasitada, algo que ves muy bien desde dentro. De todos modos, tengo recuerdos inolvidables de una etapa que fue para mí extraordinaria, pero ahora lo que me gusta y disfruto es mi actividad docente e investigadora en la Universidad de Cantabria a la que de nuevo volví en 2007 y en una ciudad, Santander, donde he visto crecer a mi hijo, algo que para mí está siendo impagable.

— *Cierto que la actividad política no goza de buena fama en estos momentos, aunque tú siempre has defendido el buen ejercicio de la misma...*

Creo que la actividad pública y política debería ser una experiencia más extensa para muchas personas, porque te da una visión muy buena

de cómo funcionan las cosas. Creo también, ya lo he dicho, que no debería nadie quedarse en política más de ocho años y todo el mundo que está en un cargo debería volver a su profesión. Si no te preparas bien mentalmente, acabas aislado de la realidad y luego la vuelta es durísima para muchos. Yo he conocido bien la experiencia los cuatro años que estuve y hay algo que a pesar de toda la impresión actual y generalizada me gustaría decir: España no es un país corrupto. De hecho, ninguno de nosotros para que nos hagan una gestión en una oficina pública, tenemos que deslizarle al funcionario que está allí, un billete de 20 o 50 euros, algo que en algunos países asiáticos y latinoamericanos sí sucede todavía. En alguna ocasión me tocó estar con los interventores que mandaban de Bruselas del Fondo Social Europeo para revisar nuestras cuentas, y reiteraban que lo que se evaporaba de los recursos que se enviaban a España no era significativo a diferencia de lo que ocurría en algunos países del Este, por ejemplo. Con la crisis de 2008 ha aparecido una realidad muy diferente y estamos asistiendo a un escándalo tras otro, pero yo creo que el fallo genérico está en una de las sombras del sistema de la Transición y de nuevo, para explicarlo, acudo a mi experiencia de historiador y de gestor público para compartir mi reflexión.

El funcionariado español no es corrupto, los sistemas de intervención son bastante eficientes, salvo en las empresas públicas, que es una estructura que se rige por otras normas y ahí donde suelen aparecer generalmente los agujeros en las tramas corruptas. Pero realmente donde no se hicieron las cosas bien en la Constitución del 78 fue en no poner a costes el sistema político. Me explico; basta mirar lo que los partidos declaran al Tribunal de Cuentas de cada gasto electoral y lo que recaudan por actas, número de votos, etc., etc., para darte cuenta de que hay un desfase de gastos e ingresos que los partidos tienen que buscar en otro lado, y ese otro lado son las empresas que concursan. Por algún motivo, el nuevo sistema político de la Transición no se atrevió a decirle a la ciudadanía que una democracia es mucho más cara que una dictadura, y tal vez que como europeos no teníamos que haber entrado en esa cultura de campañas electorales americanizadas que son carísimas y obligan a los partidos a buscar incesantemente recursos fuera de los cauces institucionales. Cuando veo en los informativos esos minutos de mítines los fines de semana, o convenciones montadas de tanto en tanto

para mantener el nivel de movilización de los afiliados, ese tiempo realizado, que los partidos entregan a las cadenas de televisión, y estas lo pasan como información siendo propaganda, son espectáculos políticos que cuestan mucho dinero, y ahí aparecen unos personajes siniestros que son los recaudadores, que están en todos los partidos y, si se los pilla, la consigna es mirar para otro lado y decir que son casos aislados, pero lo cierto es que la corrupción es inherente al sistema por un incorrecto diseño inicial del sistema del 78, y eso es algo que la ciudadanía debería exigir a los partidos que lo corrigiesen de verdad, porque todos ellos lo saben y lo usan, aunque finjan que es casual y que lo desconocían cuando se descubre algún caso.

He conocido a muchas personas en cargos públicos y mi experiencia es que la mayoría son muy honrados sin distinción de color político, y hay otra realidad que yo he conocido y también debería ser mejorable. En mi cargo coordinaba y gestionaba casi doscientos millones de euros al año, y de repente tenías una actuación necesaria que, con las velocidades de gestión de la administración general, corrías el riesgo de que no se ejecutase presupuestariamente y lo perdieras en detrimento de la ciudadanía. Una solución era abrir una empresa pública puntual y finalista para poner en marcha una actuación, por lo general nueva y sin precedentes en el sistema de gestión. Una vez que conseguías los informes jurídicos y fiscales favorables, te ponías a buscar a una persona con perfil profesional idónea para ejecutar, pongamos, por ejemplo, una actuación en administración electrónica en dos años. Y ahí de nuevo aparecía un nuevo problema. Por las remuneraciones públicas que están tasadas si querías contar con alguien muy capacitado del sistema privado, lo habitual es que estuviese cobrando el doble de lo que tú podías ofrecerle y declinaba aceptar. Pero eso sí, siempre tenías en el partido de turno, fuera el que fuera, a alguien sin los estudios adecuados pero disponible que se postulaba de inmediato. Desde un punto de vista de eficiencia de los recursos públicos, los cargos están mal remunerados para los profesionales que lo harían muy bien y le ahorrarían muchos recursos a la ciudadanía con su profesionalidad y experiencia, pero excesivamente pagados para personas que se han hecho costra en los partidos políticos y perviven como sea, y se ocuparán de todo lo que puedan porque nunca obtendrían esas remuneraciones en su tarea profesional. Con todo, creo que la experiencia de la gestión pública es muy

interesante; yo nunca entré con vocación de quedarme, pero agradezco mucho todo lo que he aprendido de mi paso por la política, me han quedado algunos amigos y como ya dije, la experiencia me ha marcado mucho.

— *Volviendo a tu carrera profesional universitaria, como docente, ¿qué tipo de materias has impartido y cuál ha sido tu experiencia personal y profesional?*

He impartido asignaturas en varias áreas de conocimiento (Historia, Bellas Artes, Educación), siempre de temas vinculados a la imagen y la tecnología. Resalto algunas. En Historia, como he contado antes hice «informática para historiadores» durante dos años, en Educación, además del CAP donde impartía técnicas de imagen, fui responsable de la asignatura Tecnología Educativa para las cuatro especialidades que había entonces. También he impartido algunas asignaturas en universidades catalanas como Historia de la Fotografía en una especialidad que se creó en la Universidad Politécnica de Cataluña, y ahora cada dos años, más o menos, imparto dos asignaturas on-line en un posgrado de documentación fotográfica en la Universidad Autónoma de Barcelona, además de las que imparto regularmente en la Universidad de Cantabria que versan en Educación sobre Innovación y Tics para la especialidad de educación primaria y las Tics en la Educación para la especialidad de Educación Infantil. Además, en el Máster Interuniversitario de Historia Contemporánea imparto una Historia de la Opinión Pública que parte del sistema informativo liberal del siglo XIX hasta la actual sociedad-red, y en el programa Senior de la Universidad de Cantabria estoy con una asignatura en la que vemos con perspectiva histórica la evolución del pensamiento digital desde el auge del capitalismo en el siglo XVI, hasta el Internet Cognitivo que está a punto de llegar, y estoy diseñando una asignatura que tengo muchas ganas de abordar y es la cuestión de los contrafactuales, desde la econometría pasando por el cine y la literatura, entre otros. Realmente mi red invisible en la universidad abarca muchas áreas de conocimiento como Documentación, Bellas Artes, Historia, Educación, Historia del Arte, etc., etc. He impartido muchos cursos de doctorado en varias universidades y he estado en tribunales de tesis de diversas áreas de conocimiento. Nunca he tenido miedo a la transversalidad, aunque reconozco que dificulta mucho el desarrollo de la carrera profesional, porque nuestro esquema se sustenta en la referencia a una

sola área concreta de conocimiento, lo que no se corresponde a la situación actual de la cultura y la sociedad.



Bernardo Riego en la Biblioteca Menéndez Pelayo de Santander entrevistado para el programa de TVE «Cartas en el Tiempo» (abril 2018) (Foto Javier Riego).

— *Has mostrado siempre gran interés en relacionar tecnología, educación y sociedad, ¿puedes darnos tu punto de vista al respecto?*

Cuando comencé a trabajar con imágenes como fuente histórica, me di cuenta enseguida de que nuestra formación orientada a un solo campo de conocimiento no nos permitía aprovechar la potencialidad narrativa y documental de las imágenes como fuente de la Historia. Comprendí pronto que la Cultura es un complejo que se extiende en muchas direcciones y que, por ejemplo, para entender la construcción de una determinada imagen histórica, hay que trascender esa concreta representación y entender el imaginario cultural de un tiempo concreto que se relaciona con las imágenes, pero sin duda con la literatura, con el cine

y con todos los materiales culturales y sociales que conforman la realidad. Ese es el reto que tenemos, en mi opinión. He escrito mucho sobre esta cuestión y animo a los historiadores a salirse de la zona de confort de su ámbito central de conocimiento. Esa transversalidad en la que creo y práctico, me ha supuesto situaciones muy divertidas; a mí se me encuadra generalmente en historia de la Fotografía, pero a la vez estoy en un grupo de investigación que lidera el profesor Ángel Quintana desde la Universidad de Girona sobre orígenes del cine mudo en España, o me invitan a congresos sobre grabado y estampa porque me han interesado los aspectos de continuidad cultural de ambas técnicas de representación visual. Hace unos años hubo un congreso sobre el grabado del siglo XIX en San Sebastián, organizado por el Museo Zumalacárregui en el que estaba invitado como ponente y también lo estaba Elena de Santiago, una referencia en Historia del Grabado en España a la que admiro mucho. Elena, con la que me une una gran amistad, al verme me dijo con humor: «Bernardo, ¿qué haces aquí?, si tú eres de fotografía». No hace mucho me volví a encontrar con ella en una sesión sobre Humanidades Digitales que organizaba la Biblioteca Nacional y me reiteraba esa disposición a la transversalidad que forma parte de mi forma de trabajar.

— *Como docente e investigador universitario, ¿cómo valoras los cambios producidos en la universidad desde que empezaste hasta hoy?*

La universidad que yo conocí en la época de la LRU, no es ya la actual, con eso no quiero decir que aquella era excelente y la de ahora no. Creo que el plan Bolonia nos ha hecho más cercanos a las necesidades de las sociedades complejas y avanzadas actuales, y que los nuevos profesores tienen otras exigencias. Como aspecto no resuelto en estos momentos, está todo el sistema de valoración de la investigación, que obliga a los jóvenes a trabajar en temas que en ocasiones no les interesan, y como estructura humilla mucho a los investigadores universitarios porque el sistema de valoración que se ha impuesto en España tiene parámetros en los que se da más importancia a la forma cuantitativa que al fondo cualitativo. Además, todo este tema de los *papers* que se ha implantado ha creado un negocio mundial paralelo de veinte mil millones de dólares que beneficia a unas pocas empresas externas al sistema universitario, empresas que se han montado y se están beneficiando de las necesidades de publicación indexada necesarias en estos momentos por

una aplicación no muy fina del sistema de evaluación que tenemos. Una problemática que está cada vez más estudiada y que, evidentemente, obvia la pasión por investigar y dar a conocer aspectos desde el propio compromiso profesional y personal del conocimiento adquirido, y solo atiende a los aspectos cuantitativos que son más fáciles de valorar, sin duda. Con muchos colegas docentes con los que he hablado, tienen alguna experiencia negativa respecto a la valoración de los sexenios de investigación; la mayoría ha perdido algo en el camino. Yo estoy ahora con el tercero y espero pedir el año que viene el cuarto porque me están evaluando todo el trabajo anterior. Pero en mi caso el primero fue muy humillante. Por inexperiencia no especificué bien el campo de evaluación y cayó en Bellas Artes, evaluadores de Dibujo que me dejaron por cuatro décimas fuera a pesar de tener artículos internacionales en revistas de referencia en un campo nuevo como es la Historia de la Fotografía, y que no valoraron, seguramente porque no sabían qué eran o porque aplicaron una inexistente plantilla. Con todo creo que la universidad tiene que ser un instrumento de modernización social, responder a las necesidades del momento y tener una visión de nuestro trabajo que conecte con esa red invisible y necesaria que es el conocimiento sin corsés localistas. A mí me fascina mucho la intensa presencia de los jóvenes profesores en muchos congresos internacionales en estos momentos, y la movilidad en ese sentido que tienen, pero también es cierto que la Ley Orgánica de Universidades (LOU) ha precarizado mucho la carrera docente de los más jóvenes. Cuando estaba en el cargo público, entonces veía a la universidad como una estructura también de gasto de recursos; en relación con sus resultados, tenía una metáfora, bueno dos, que me parecen interesantes: una universidad como la de Cantabria, por poner un ejemplo, entre la dotación inicial de su contrato-programa y los proyectos que va consiguiendo, tiene disponibles unos cien millones de euros cada año más o menos. Pero la siguiente cuestión es ¿cuánto de esa masa de recursos se transfiere al sistema industrial, productivo, social, de modo tangible o intangible? Y ahí es donde aparece, por comparación, la metáfora de la primera revolución industrial en la que solo el cinco por ciento del carbón que se vertía en las calderas se transformaba en vapor. Algo así ocurre con nuestro sistema de conocimiento. No estoy defendiendo la idea neoliberal de que la universidad debe ser una máquina eficiente y entrenada para responder solo a las necesidades del sistema productivo. Para nada. Hay conocimiento básico que hay que

transmitir a las nuevas generaciones, hay muchas cuestiones de visibilidad universitaria que no están en el simple conocimiento, y lo digo con la experiencia de alguien que ha hecho gestión en extensión universitaria. Existe, al mismo tiempo, una visión deformada del valor, por ejemplo, de las humanidades. Y ahí va mi segunda metáfora: con todo mi respeto a ingenieros y a economistas, quienes mejor estamos preparados para entender la complejidad de nuestras sociedades y nuestro tiempo somos los historiadores y los humanistas. A diferencia de otras disciplinas, nosotros no trabajamos sobre la cuadrícula, sino que somos capaces de organizar desde el caos, como lo hacemos con los documentos que analizamos a los que damos un sentido historiográfico coherente. Existen corporaciones de gran tamaño y complejidad como Microsoft en las que sus recursos humanos, por ejemplo, los lleva una persona formada en Historia Contemporánea, y yo experimenté en mi caso de gestión pública de una consejería, que partiendo de una visión humanística que entiende la tecnología, se está mejor armado para gestionar estructuras complejas y diversas. En mi caso, tuve responsabilidad sobre quinientas personas y mi esquema mental de historiador me fue siempre de gran utilidad para entender los contextos y las texturas de los problemas. Estoy con Ken Robinson cuando dice que tenemos que repensar la jerarquía de los conocimientos, y los humanistas estamos en la mejor posición para entender los profundos cambios que se están produciendo, a pesar de que parece que este es mundo de ingenieros y economistas, pero Nassim Taleb, el autor de la teoría de la incertidumbre publicó en 2010, *El lecho de Procusto*, un libro de aforismos sobre ingenieros y economistas que me parece que pone un poco las cosas en su sitio.

— *Tú eres profesor titular de Tecnología Educativa y Comunicación Audiovisual, ¿crees que ha mejorado la metodología docente en la universidad con la introducción de las llamadas «nuevas tecnologías»?*

En 1999 participé en la Universidad de Cantabria en un plan de formación de profesores jóvenes y les introduje en el uso del Power Point, en un tiempo en el que los más arriesgados trabajaban con láminas de retroproyección. La experiencia fue fantástica porque, en el fondo, Power Point es una continuación digital de las láminas de retroproyección, integrando diversos recursos como imágenes, textos, animaciones, jerarquía de colores, etc. Pero hoy esas técnicas están agotadas; como muy bien explican autores como Nicholas Carr, son recursos previsibles

que apenas aportan interés al alumnado en clase. Al mejor profesor que he visto usar Power Point, ha sido a Tom Peters, que usaba las pantallas a modo de señal o indicador para expresar y ampliar conceptos complejos que no aparecían en la proyección. Cuando un profesor lee lo que ponen las pantallas proyectadas, es evidente que no ha entendido nada de las potencialidades del recurso tecnológico, y es una práctica muy común. En mi caso, desde finales de los noventa más o menos elaboro mis contenidos con herramientas de autor, comencé con director, pero me parecía muy farragosa y había que aprender Lingo, un lenguaje propietario que necesitaba de una curva de aprendizaje muy alta. Un día descubrí Opus Creator de Digital Workshop con el que llevo trabajando desde finales de los noventa en sus diferentes versiones. Una aplicación que ahora enseño en las clases, y en apenas tres semanas de prácticas, el alumnado, con una creatividad desatada, prepara materiales curriculares digitales para sus prácticas en los colegios que hacen en pizarras o en los ordenadores y las tabletas android. Además, es una muy buena oportunidad que les proporciono para reflexionar sobre la forma en la que se estructuran contenidos integrados en el espacio digital. Estoy hace tiempo intentando crear un grupo de escritura digital para docentes, tengo incluso un curso en Moodle preparado, pero todavía no ha cuajado la idea, a pesar de que acabo de presentar un proyecto de innovación con técnicas interactivas con pdf que ha sido muy bien valorado. Es un campo que viene de mi anterior trayectoria como técnico que ahora, pasado por las reflexiones didácticas, me parece muy útil para los docentes. Yo lo uso en mis asignaturas, tanto las fichas interactivas en pdf, como los materiales didácticos con las herramientas de autor, y me funciona muy bien con los alumnos y en las conferencias que imparto.

— *Y el alumnado universitario también ha cambiado mucho...*

A mí los alumnos y alumnas actuales me encantan. Digan lo que digan de ellos son las generaciones mejor preparadas que han pasado por la universidad española. Es verdad que no leen mucho, y que eso se nota en la falta de capacidad de organizar el pensamiento y la expresión, pero adquieren conocimientos por otras vías diferentes, son muy hipervisuales, y algunos de nuestros métodos siguen estando en un tiempo que ya no es el suyo. Ya lo predijo Umberto Eco, nada menos que en 1964, en *Apocalípticos e integrados*, que nos encontraríamos con generaciones para las que la superficie de las cosas sería más importante que

su esencia y reflexión. Navegamos todos en esta cultura posmoderna de superficie que ha borrado muchas de las referencias culturales que teníamos, y no es solo un fenómeno español sino internacional. En estos momentos, en la universidad española, quienes más en serio se toman sus estudios son las mujeres, tal vez porque cada vez son más conscientes de su techo de cristal. Educación está muy feminizada, y para mí es un lujo contribuir a que sean más críticas y conscientes de la complejidad de la cultura tecnológica de este tiempo. Tenemos unas clases de buenas prácticas con las TICs para dotarlas de un cierto liderazgo tecnológico en las aulas con sus alumnos y sus familias, y comenzamos con una sesión que yo titulo «perdiendo la inocencia punto com», en la que descubren la fragilidad de los facebook, los twitters, whatsapps, los correos y todo lo que constituye ahora sus formas de intercomunicación digital. Les digo que me dejen su teléfono cerrado y sin cables y en unos minutos las leo todos sus mensajes sin saber las contraseñas, o que con un software de cien euros las leo todas las capas borradas de su pendrive, que la digitalidad es muy poco segura. Al acabar la asignatura hacen una memoria de sus cambios de percepción tras su aprendizaje, y compruebo que lo que creían que era la típica asignatura de informática les ha abierto la mente, y están más preparadas para ser docentes en un entorno cada vez más complejo, pero que se explica muy bien desde la continuidad cultural de la tecnología, y ahí, de nuevo, entra la historia, que permite comprender porque estamos aquí y cómo hemos llegado hasta aquí con las prácticas tecnológicas actuales. La visión del proceso histórico me parece muy determinante para el alumnado.

— *¿Podríamos decir que el alumnado actual, a pesar de tener mucha más facilidad para acceder a una gran cantidad de información gracias a la tecnología digital, tiene más dificultades para gestionarla?*

Mi sensación es que tienen habilidades digitales, aprendizajes realizados con sus amigos y amigas, pero carecen de una integración de los significados culturales de la digitalidad, y esa es una de mis tareas en el aula. Una de las patologías que tenemos ahora en la universidad se manifiesta muy bien el día que presentas la asignatura y alguien levanta la mano y pregunta «¿cómo va a ser el examen?». A lo que siempre contesto: «Ah, pero... ¿hay que examinaros? Primera noticia, ¡nadie me había dicho nada!». Cuando más extrañados están de mi respuesta les hablo de que hemos perdido la pasión por el viaje, que lo importante no es el

examen sino aprender cosas nuevas que les sirvan para su mochila vital y profesional, y digan lo que digan de los alumnos actuales, cuando les cuentas cosas que les interesan, y encuentras el método para hacerlo, puedes aguantar clases de dos o tres horas sin que se aburran. Soy consciente de que hay materias como las mías que son más fáciles para hacer esto que otras, pero reitero la idea de que son muy visuales. Cuando estaba en Extremadura impartía en tercero de Comunicación Audiovisual una asignatura, Narrativa Audiovisual, que está tradicionalmente concebida como una taxonomía de los diferentes elementos que conformaban el texto audiovisual, y al segundo día me di cuenta de que iba a ser un curso muy duro. Así que me fui a un videoclub, saqué unas cuantas películas en dvd, y de cada etiqueta taxonómica hice un corte de vídeo que monté en mi herramienta de autor. La asignatura funcionó muy bien y aprendimos todos mucho, yo el primero. Se trata de una cuestión de adaptación de los métodos a las exigencias del conocimiento.

— *Permítenos volver a tus inicios en la investigación histórica. Eres doctor en Historia Contemporánea (1998) con una tesis dirigida por Ángeles Barrio bajo el título «Funciones de las imágenes durante el reinado de Isabel II», en la que trabajaste con grabados y fotografías, analizando las influencias de ambas técnicas y sus usos sociales y culturales ¿Puedes hablarnos de esta investigación?*

Ángeles Barrio fue siempre muy generosa conmigo, y a la vez me enseñó a investigar y me dio mucha libertad de actuación. Ángeles es una reconocida experta en la historia del anarquismo y del movimiento obrero en la primera Restauración. Me había dirigido la tesina, y yo la pedí que me dirigiera la tesis en la que, sobre el fondo de la evolución del sistema informativo liberal en el siglo XIX, me interesaba estudiar dos aspectos fundamentales en torno a las imágenes. En primer lugar, el nacimiento de la información gráfica que no ocurrió con la fotografía, sino con el grabado en madera en las revistas ilustradas, y de ese análisis, intentar, en segundo lugar, demostrar que las imágenes están dotadas de discursos históricos que es posible analizar e integrar en el texto historiográfico. Por eso el trabajo tiene varias vertientes: una historia de la prensa gráfica y de la cultura que la hace posible en el siglo XIX en España sin perder la perspectiva internacional; una comprensión del lector/espectador que consume esas imágenes y cómo las entiende, para abordar con ello el problema de los tiempos en las propias representaciones, es decir, un

historiador actual no puede entender las fotografías o los grabados del mismo modo que las recepcionaba un lector/espectador del tiempo en que se produjeron porque los valores culturales en torno a las imágenes han cambiado y hay que tenerlo en cuenta en el análisis histórico; y un estudio de las tecnologías del grabado y de la fotografía con sus posibilidades y limitaciones discursivas. Tuve el lujo de ver miles de páginas de prensa del XIX porque todavía podías trabajar sobre los originales que no estaban digitalizados. Fui seleccionando imágenes en microfilm que luego convertí a imagen digital, almacené imágenes en la entonces nueva tecnología del Photo CD de Kodak, y el resultado fue un trabajo muy inédito sobre las posibilidades documentales de las imágenes en el tiempo que nació la cultura de la información gráfica en la prensa, y una reflexión que pretendía ser una guía de trabajo para otros historiadores. El libro resultante está abierto en Google Books, digitalizado de un ejemplar de una universidad americana y ha sido muy consultado en todo momento. Cerré el trabajo con las primeras experiencias de fotograbado en la España con motivo del terremoto de Andalucía en la Navidad de 1884, y ese es el punto donde arranca la investigación que estoy haciendo ahora sobre el espectador de la sociedad de las masas que consume imágenes impresas en las revistas o magazines desde comienzos del siglo XX, va a las barracas de cinematógrafo, asiste al auge de la tarjeta postal y con todo ello se va configurando una nueva cultura de los media en detrimento de la alta cultura; un aspecto que esboqué en los coloquios de Historia de la Educación y en el texto que he escrito sobre la conferencia que impartí.

— *La historia se ha construido tradicionalmente con lo que tú mismo a veces has llamado «materiales más nobles». Háblanos de la problemática de usar otros materiales para la investigación histórica como los grabados, las fotos... ¿Tuviste muchas dificultades metodológicas para aplicar el análisis histórico a las imágenes?*

Cuando comencé a investigar no había nada escrito sobre esta temática. A mí me fue muy útil al comienzo toda la línea iconográfica de Ernst Gombrich como punto de referencia, pero lo que sí había era un movimiento de recuperación cultural de la fotografía histórica española que había comenzado en 1981 del que formo parte desde los orígenes. Autores procedentes en su mayoría del medio fotográfico habíamos comenzado a trabajar sobre fotógrafos del pasado con una metodología

que se conocía como Fotohistoria. En mi caso publiqué en 1987 un libro en Lunwerg que se tituló *Cien Años de Fotografía en Cantabria* en el que colaboró un fotógrafo local, Ángel de la Hoz, y que fue un gran éxito. Pero a mí la metodología me dejó muy insatisfecho porque, como escribí en un momento determinado, «estábamos haciendo historia de la fotografía, pero no Historia con la fotografía». En 1990, en la ciudad de Girona, comenzaron las jornadas Antoni Varés de investigación histórica de la fotografía, organizadas por Joan Boadas, responsable de archivos del ayuntamiento de la ciudad de Girona. Ese fue mi verdadero laboratorio de ideas donde fui avanzando algunas de las cuestiones que luego plasmé en mi investigación. En aquellos años, aunque estaba ya muy desgastada su epistemología, el análisis de las imágenes estaba colonizado por la semiótica estructural a la que yo había seguido atentamente comprando libros en París sobre esta temática, y pronto descubrí que el tiempo semiótico y el tiempo histórico tenían muy difícil concordancia. A la vez indagué sobre la escuela fotohistórica que habíamos recepcionado en la tarea de poner en valor las imágenes fotográficas españolas, y descubrí que provenía de un movimiento que un coleccionista llamado Beaumont Newhall había puesto en marcha en 1937 a partir de una exposición en el MOMA de Nueva York asimilando conceptos de la historia del arte, pero que a las alturas en las que estábamos era ya muy insuficiente. En 1994 Carmelo Vega, un profesor de Historia del Arte de la Universidad de la Laguna que provenía como yo del movimiento de recuperación cultural de la fotografía, publicamos un librito titulado *Fotografía y métodos históricos, dos textos para un debate*, que puso de manifiesto que las bases sobre la que estábamos trabajando eran ajenas a la comunidad universitaria a la que no le interesaban esos planteamientos historiográficos. Carmelo Vega y yo hemos trabajado en paralelo sobre estas cuestiones, en mi caso en la revista *Ayer* y en varias publicaciones a lo largo del tiempo, y él, además de otros trabajos, acaba de publicar un libro esplendido sobre Historia de la Fotografía en España que tuve el privilegio de presentar a finales de 2017 en la librería del Centro Reina Sofía.

Hay una cuestión que recuerdo sobre los inicios de la denominada Fotohistoria en España y de la que he hablado en un texto que publiqué con motivo de los veinte años de las Jornadas Antoni Varés. Tuvimos un encuentro en Sevilla en 1986, donde nos conocimos quienes de manera

aislada habíamos comenzado en nuestras localidades a recuperar cultura fotográfica. Muchos seguimos siendo amigos, y cuando nos vemos recordamos aquellos años en los que comenzaba a darse una patrimonialización de los fotógrafos que íbamos descubriendo. Si yo había descubierto la obra de, pongamos, Zenón Quintana, un autor del siglo XIX muy importante en Santander, era «mi» fotógrafo, y nadie más que yo podía hablar de él. Por otro lado, había la obsesión de subir al panteón internacional nombres españoles que así se revalorizarían en el mercado del coleccionismo, y yo estuve en una absurda reunión con uno de los historiadores franceses de la fotografía del momento que quería que yo fuera una especie de agente pro-francés en mis estudios sobre fotografía para frenar la influencia anglosajona que se estaba dando en la revalorización de autores como Charles Clifford. Todo era un disparate. En Sevilla comprendí que, si no ensanchábamos la base de interés de nuestro trabajo, seríamos irrelevantes en muy poco tiempo. Hoy los estudios de historia de la fotografía los sustentamos un pequeño pero sólido grupo universitario que hemos encontrado nuestro lugar en el ámbito académico, y nuestro trabajo es apreciado y es una especialidad más, que es lo verdaderamente relevante.

— *¿Qué aceptación tuvo en ese momento, dentro de la comunidad científica de historiadores contemporáneos, tu forma de analizar las imágenes y sus significados sociales?*

Claro, yo jugaba con una cierta ventaja. Por un lado, personas como mi directora Ángeles Barrio eran para mí un termómetro del interés que despertaba mi esfuerzo de hacer de las imágenes documentos históricos. Había dos cuestiones evidentes. Cuando enseñabas fotografías del pasado a un historiador profesional se interesaba mucho por lo que mostraban, pero te dabas cuenta enseguida de que carecía de estrategias de análisis más allá de la evidencia de lo que representaba la imagen. El nivel de trabajo con una fotografía era para ilustrar un hecho sin detenerse en los aspectos discursivos que podía presentar la imagen, algo que, sin embargo, cualquiera estaba muy bien entrenado con los textos escritos. En el departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Cantabria me gané el respeto de todos porque veían que mi trabajo intentaba ser muy serio, hablaba su mismo lenguaje y entendía la imagen como un elemento más del material documental histórico. No había descubierto la pólvora, sino que tan solo estaba incorporando

otras aproximaciones. Publiqué mucho, y en muchos sitios en aquellos años, textos que siguen usándose como referencia, como la cuestión de los viajes de Isabel II tras la crisis del bienio progresista a partir de unos álbumes fotográficos magníficos que se conservan en el Palacio Real de Madrid a los que doté de sentido político e historiográfico; o la operación de construcción de la imagen de Alfonso XII, de niño desvalido que había perdido injustamente su corona a rey pacificador en 1876. Las imágenes utilizadas en su época operaban como un documento más en el texto historiográfico, y mis colegas veían que lo que yo publicaba era pertinente. Fue muy decisivo para mí también participar en los seminarios que organizaron en 1995 Antonio Rodríguez de las Heras en la Universidad Carlos III de Madrid con Carlos Serrano, catedrático de la Sorbona, en la que nos juntamos diversos historiadores españoles y franceses y trabajamos sobre aspectos históricos de las imágenes. Fue tal vez el primer momento en que sentí que mi trabajo no era tan solitario. De aquella época conservo muy buenos amigos: hace muy poco he estado en París con Marie Linda Ortega, una discípula de Carlos Serrano, especialista en los grabadores madrileños del siglo XIX, y de aquel grupo han salido historiadores más jóvenes como Antonio Pantoja o Beatriz de las Heras que continúan haciendo de las imágenes su material documental.

— *Como bien sabes, el debate sobre el uso de la fotografía como fuente, su forma de interpretarla e incluso su posible utilidad en la investigación histórica ha estado presente entre la comunidad científica de historiadores de la educación en España durante la última década, ¿qué percepción tienes de cómo se ha desarrollado esta línea de investigación?, ¿en qué aspectos confluye y en cuáles se distancia nuestra investigación histórico-educativa con la que habéis desarrollado los historiadores de la imagen y de la fotografía?*

El encuentro en la Universidad de las Islas Baleares y el posterior monográfico fueron para mí un encuentro muy revelador y prometededor. Me encontré con un grupo de historiadores de la educación que estaban aproximándose a las imágenes fotográficas, que no necesitaban saber si una fotografía era una albúmina, o un gelatino bromuro, pero que analizaban lo que estaba en la representación y lo ponían en valor con sus indagaciones sobre la renovación pedagógica. Me quedé fascinado porque coincidía con mi convicción de que, para usar las imágenes como fuentes documentales, además de tener un poco de

metodología específica, lo importante era el contexto de la representación, su cadena institucional y los elementos discusivos que intentaban mostrar. El monográfico de *Educació i Historia* fue magnífico. Ya en la propia presentación de Francesca Comas se ponía el énfasis en la fotografía como un nuevo material historiográfico, y la necesidad de diversificación temática para conocer el pasado educativo. Los autores que participamos cumplimos muy bien el objetivo de dar una visión múltiple de la cuestión de las imágenes en el ámbito educativo, y creo que fue uno de esos trabajos seminales que marcó una línea ascendente a partir de 2010 que, en mi caso, pude comprobar la evolución positiva en el coloquio de historia de la educación de San Lorenzo del Escorial en septiembre de 2017. A mí la experiencia de las Islas Baleares, me reveló que, en un ámbito especializado como la historia de la educación, el análisis de las imágenes iba a tener un desarrollo muy extraordinario como así ha ocurrido. Yo en estos momentos me siento uno más de los historiadores de la educación. Estoy leyendo todo lo que puedo, me encantan y me iluminan los trabajos tan prolíficos de Antonio Viñao, como el de la enseñanza de la lectura que he descubierto ahora, y las exposiciones sobre imágenes postales escolares comisariada por Antonio Viñao junto a María José Martínez y Pedro Luis Moreno, y la reciente de cuadernos ilustrados que están haciendo en la Universidad de Murcia. Siento un gran afecto a María del Mar del Pozo Andrés y siempre me sorprende su enorme capacidad de trabajo. En el coloquio de San Lorenzo del Escorial me sentí muy a gusto con todas las personas que conocí, y algunas como Bernat Sureda o Teresa Rabazas que ya había conocido en Palma de Mallorca, y por supuesto a Francesca Comas. No quisiera hacer un listado de nombres para quedar bien, solo decir que me parece un grupo de muy alto nivel y me siento muy a gusto colaborando en todo lo que pueda y sepa.

— *¿Cómo puede ayudarnos, a nivel metodológico, el análisis de ciertos géneros fotográficos en la investigación histórico-educativa? Para poner un ejemplo concreto, ¿qué crees que se podría aportar, desde el estudio del retrato como género, al análisis del retrato de recuerdo escolar?*

El género del retrato es un material extraordinario en general, porque de las rutinas de la representación se pueden extraer informaciones y valores culturales y sociales muy interesantes que rozan la antropología

cultural. El retrato es un encuentro de la sociedad con la tecnología fotográfica, y en el siglo XIX es claramente un acto de afirmación de la modernidad de la fotografía en un espacio teatralizado, hasta el punto de que los trajes que distinguen a los retratados de la forma de vestir de la sociedad tradicional son aportados por el propio fotógrafo. Antonio Flores hizo una magnífica disección de esta práctica en 1863 en su «retratos en tarjeta», y en 1984, Jean Sagne estudió en *L'Atelier du photographe, 1840-1940*, muchos matices de una cultura de representación que es inherente a la propia práctica de la fotografía. Estoy de acuerdo con que la fotografía escolar es una mirada externa a la institución, y muy estereotipada, pero esa característica la hace muy interesante porque proyecta sobre la escuela valores sociales externos y vigentes culturalmente. Y admite muchas variantes de representación como nos mostró Francesca Comas en el coloquio de San Lorenzo del Escorial en un trabajo muy interesante. En mi casa conservamos una foto escolar de mi esposa cuando era niña, que, en este caso, el fotógrafo ponía a las alumnas de la escuela del pueblo encima de su moto Lambretta como un signo de modernidad obviando los objetos escolares, pero los mapas, los libros y todos los cachivaches educativos daban idea de una visión de la escuela que se cruzaba con la memoria personal y la educativa de la sociedad. Hace unos meses los alumnos de la Facultad de Educación me eligieron como uno de los profesores que tenía que salir en la orla, porque aquí eso se vota y no salen todos, algo que ignoraba. Total, que fui al estudio del fotógrafo y me sorprendió reconocer de nuevo toda la industria del simulacro que tenía allí, entre un triciclo y un balón de colores había una falsa camisa y corbata, un remedo de traje académico con los colores de cada doctorado y todo ello daba una impresión de realidad que en su materialidad no tenía. Pensé entonces que una parte de nuestra cultura visual está formada de apariencias que vienen de las prácticas del estudio en el siglo XIX, pasan por el cinematógrafo donde todo en la escena es mentira, y sigue hasta nuestra cultura posmoderna que tan acertadamente intuyó en su momento Jean Braudillard y ahora se agudiza con la ficción que producen las tecnologías de postproducción digital. Las fotografías escolares se insertan en esa tradición del simulacro que se ha instalado en nuestra cultura. Es más, yo creo que es uno de los elementos de identidad de esa tradición, porque la escuela es una experiencia vivida por todos y su memoria fotográfica intenta resumir esa experiencia con imágenes que, como bien apuntas, en muchos casos

no representan a lo verdaderamente esencial de lo que ha sido la vida escolar.

— *La investigación histórico-educativa con fotografías nos ha llevado también a reivindicar su necesidad de conservación como parte de nuestro patrimonio. Esto nos hace pensar que las fotografías actuales también deberían preservarse. Hoy en día, sin embargo, aunque tengamos muchos más medios para fotografiar el presente, su conservación e incluso su utilidad futura como fuente histórica ya ha sido tema de debate. ¿La fotografía digital puede presentar problemas para su preservación?*

Afortunadamente hay una sensibilidad patrimonial en torno a la fotografía que ha alcanzado también a nuestro país. Desde el movimiento de su puesta en valor a partir de 1981, las colecciones públicas están catalogadas y conservadas y en Girona cada dos años, gracias a las Jornadas Antoni Varés, hay un encuentro de conservadores y archiveros al que nos sumamos historiadores y otros expertos; tiene hace muchos años una dimensión internacional y las problemáticas que tenemos entre nosotros son similares a las de otros países. La materialidad del documento fotográfico es muy compleja porque es un producto de la química y además de orígenes muy diversos, sobre todo en el siglo XIX. En este sentido, tenemos buenos especialistas en conservación e intervención en casos de materiales dañados por diversas causas. La sensibilidad de que son documentos esenciales de la contemporaneidad está bastante instalada en la sociedad y, sin ser triunfalista, se ha hecho el trabajo correcto en estas décadas. A nivel europeo existe una iniciativa de conservar y difundir las colecciones fotográficas europeas y la digitalidad ayuda porque, por un lado, preserva documentos que en algunos casos son muy frágiles, los hace accesibles a muchas personas, y algo muy importante, rompe esa tradición patrimonial de los archivos que piensan que lo que conservan es suyo y no de la sociedad. Yo estoy muy a favor de la imagen digital, que paradójicamente presenta otros problemas de conservación específicos, pero que permite la difusión como nunca ha sido posible hasta ahora. Como generación tenemos la obligación de conservar y transmitir al futuro esos objetos visuales de nuestra cultura, y para una gran parte de los análisis que hacemos el encuentro con el objeto real no es tan necesario si la digitalización es correcta, y el que la ha hecho ha tenido en cuenta preservar toda la información del objeto, no solo la imagen que representa.

Otro problema es cuánto de las imágenes de nuestro tiempo se va a conservar, si tenemos en cuenta que plataformas como Instagram publican al día en estos momentos ochenta millones de fotografía, una cantidad que ya no está al alcance de los humanos, y solo las máquinas tendrán capacidad de ver ese número ingente de imágenes en el futuro. La digitalización plantea incertidumbres evidentes, pero era obvio que no había ya materia prima suficiente de sales de plata para mantener el consumo ascendente de las imágenes fotoquímicas. Pero, en resumen, yo creo que la sensibilidad de preservación está bien instalada en la cultura social.

— *¿Y para su interpretación histórica?*

Por cuestión generacional he sido un historiador que ha manejado los objetos originales en sus investigaciones, lo mismo periódicos, libros o imágenes fotográficas, pero me consta que los historiadores más jóvenes se encuentran cómodos con los periódicos digitalizados o con las imágenes en ese soporte. En muchos casos no necesitamos estresar al original para extraerle sus contenidos, y existe hasta un cierto, diríamos, fetichismo en ello que creo innecesario. En otras ocasiones sí es necesario trabajar con los originales. Un ejemplo, los problemas que tiene Charles Clifford con las escenas urbanas de los viajes de Isabel II, la poca sensibilidad de las placas y cómo resuelve magistralmente los fantasmas que le aparecen en las tomas con motivo de los objetos en movimiento, solo pueden apreciarse con precisión si accedes a las grandes imágenes fotoquímicas en albúmina que están en los álbumes. Pero ese es un nivel de análisis muy concreto que no siempre es necesario. Si lo que necesitas estudiar es precisamente el urbanismo de las ciudades a mediados del XIX a través de estas fotos, una buena reproducción digital te lo permite. Yo creo que tiene que haber un equilibrio entre preservación e investigación. Y ese equilibrio no debe ser solo de los conservadores de los fondos, sino también de los historiadores. Asimismo, defiendo que la sociedad tiene derecho a contemplar en ocasiones las piezas originales siempre que se den las condiciones de seguridad adecuadas, porque nosotros no somos propietarios de esas imágenes, sino solo conservadores temporales hasta que lleguen las próximas generaciones que tienen el mismo derecho que nosotros, y eso tenemos que entenderlo aunque haya personas a las que les cueste.

— *El nivel de interpretación de la fotografía histórica alcanzado hasta ahora (modelos de análisis, categorías, iconografía, etc.), ¿tendrá valor para los historiadores del futuro que se enfrenten a la fotografía actual como fuente? ¿Puedes aportarnos algunas reflexiones al respecto?*

Pienso que la historia del conocimiento es acumulativa y dinámica. En el sentido de que los trabajos y hallazgos de diversos autores permanecen, pero pueden caer en desuso y aparecer otras premisas nuevas. Como muy bien decía Machado «lo nuestro es pasar, pasar haciendo camino», y como historiadores sabemos muy bien que cuestiones que parecían muy importantes en un momento dado, luego se olvidan y aparecen otras que las reemplazan. Es el ritmo normal del conocimiento y así debemos asumirlo. Las fotografías no son sino una parte de un complejo cultural más extenso de la contemporaneidad que es la representación de lo real con imágenes de acuerdo con unas condiciones ideológicas de fidelidad especular que antes de la invención de la fotografía en 1839 no estaban presentes ni formuladas. El trabajo histórico que hemos hecho muchas personas en todo el mundo es poner en valor unas fuentes visuales que no se pueden obviar para entender el mundo moderno que nace con la Ilustración a mediados del siglo XVIII y se desarrolla a lo largo del siglo XIX y del XX, y sigue en el XXI con la digitalidad. Un mundo ya de largo recorrido en el que nacen otras tecnologías que también captan la realidad. Nosotros nos hemos educado en una concepción de tecnologías separadas con significados por lo tanto diferentes. Pero, por ejemplo, Andrea Cuarterolo, en su *De la foto al fotograma, relaciones entre cine y fotografía en Argentina (1840-1933)*, publicado en 2013, se atrevió a abordar el estudio de la historia de Argentina mezclando fotografía y cine, y el resultado fue espectacular. Creo que hay mucho camino por recorrer y que lo que hemos logrado es llamar la atención sobre la importancia cultural de la fotografía en las sociedades de las que formamos parte. A mí lo que me preocupa es la continuidad de nuestros trabajos, porque hubo una época que parecía que la historia de la fotografía tenía mucho más auge, pero creo que es un documento tan importante y esencial que ese interés persistirá, tal vez no con algunas de las premisas que ahora defendemos, pero la senda está ya marcada. Por eso una de mis obsesiones es la difusión de los trabajos de historia de la fotografía, y ese es el sentido de mi blog (bernardoriego.wordpress.com) que intenta explicar el origen de mis textos publicados

y poner en valor a los que formamos parte de esta pequeña comunidad de historiadores de la fotografía que seguimos en la brecha, y las incorporaciones sectoriales como la que se ha producido con los historiadores de la educación, que es tan fructífera, es una muy buena noticia. Creo que no hay que ser pesimistas en ningún caso.

— *Más allá de la historia de la imagen, una de sus líneas de trabajo académico e investigador se centra en los cambios que está produciendo en la sociedad y en los ámbitos económicos y culturales las Nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento propiciadas por la revolución digital. ¿Puedes hablarnos sobre esta línea de trabajo?*

Un autor que me marcó mucho en su momento fue Lewis Mumford. Con su trabajo entendí que la tecnología no estaba en la parte de atrás de los fenómenos, sino que era esencial, y partiendo de esa convicción me ha interesado mucho la tecnología como una parte que estudia la sociedad y le da sentido y explicación. Me ocurre una cosa en estos momentos muy curiosa, y es que me siento ya un arqueólogo de técnicas que han quedado en desuso pero que generacionalmente pude conocer. Hace dos años descubrí en la Biblioteca de Cataluña un libro de un grabador gallego que explicaba a comienzos del siglo XX las prácticas del fotograbado que yo he conocido de primera mano, y siento que a los que en el futuro expliquen el fotograbado les ocurrirá lo mismo que me ocurre a mí cuando quiero entender un espectáculo de linterna mágica, que no lo he conocido y lo reconstruyo desde la racionalidad. Por eso estoy pensando en hacer un blog de arqueología tecnológica para dejar algo de memoria y emoción personal sobre técnicas que fueron muy relevantes y que están ya obsoletas. Por ejemplo, la edición de vídeo analógico. Tenemos una exposición en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria titulada «recuperando utopías» que habla precisamente de la utopía educativa de que con las máquinas se enseña y se aprende mejor. Se trata de aparatos tecnológicos que hemos usado a lo largo del tiempo, y lo que más me sorprende, y me inquieta, es que todas las máquinas que están expuestas, además de en desuso y obsoletas están vivas y se pueden utilizar, pero social, tecnológica y culturalmente están muertas, aunque sus funciones sigan activas. Cuando montamos la exposición tuve buen cuidado de preservar los cables y los elementos que las harían funcionar en el futuro si alguien estuviera interesado en ello. Vamos tan acelerados que, a diferencia de otras épocas

históricas, las máquinas se sustituyen antes de que acabe su ciclo funcional; este es otro de los muchos fenómenos nuevos a los que asistimos en estos tiempos.

Me interesa mucho como historiador y educador el nuevo tiempo que ha emergido con la Sociedad de la Información. Ya he contado antes que he tenido el privilegio de conocerlo en la triple vertiente de usuario, docente y gestor y además tengo la suerte de impartir docencia sobre tecnología digital a los nuevos alumnos y sobre historia de la sociedad de la información a generaciones del programa Senior que, como yo, asistieron a la implantación de esas tecnologías a partir de la década de los años ochenta y en algunos casos antes por las máquinas corporativas que se instalaron en algunas empresas. Hay cuestiones que me interesan mucho. Una es postularme contra el adanismo, típico de la industria digital que presume de que antes de ellos no había nada parecido, pero no es así. Por ejemplo, la conmutación de paquetes, que hace posible que funcionen los correos electrónicos por redundancia de mensajes, ya se probó con palomas mensajeras en la Guerra Franco-Prusiana en 1870-71; el principio era el mismo, aunque es evidente que las tecnologías eran diferentes. Otra cuestión que me interesa mucho es la aceleración tecnológica que en lugar de fascinarnos con las novedades, tiene que hacer que nos centremos en lo esencial, y en mi opinión, lo esencial es que se ha producido un enorme salto en pensamiento simbólico sin precedentes con la virtualidad de los objetos digitales que todos manejamos cada día; que es cierto también que estamos enseñando a maestros y maestras que no conocen algunas las profesiones a las que se dedicarán en el futuro su alumnado; y que la tecnología en sí misma es una parte ineludible de nuestra cultura. Eso intento transmitir en mis clases, ayudando a que los futuros docentes sean críticos y reflexivos y que al mismo tiempo no rechacen ni fantaseen con su tiempo, sino que intenten comprenderlo.

Creo que la cultura y la educación son dos herramientas maravillosas para el desarrollo de las sociedades y de las personas, y me gusta ser muy flexible y abierto. En un seminario que impartió Tom Peters al que asistí, comentaba que deseaba que en su tumba pusieran el siguiente epitafio «I was only a player». Yo tengo otra frase mágica que no es para la muerte sino para la vida: «Invierte siempre en aquello que un naufragio no te pueda arrebatarte».

— *Gracias, Bernardo, por compartir con nosotros estas reflexiones.*

Muchas gracias por la oportunidad que me habéis brindado de darme a conocer un poco y recordar algunas cosas de mi trayectoria. Ha sido un verdadero placer.

OBRAS DE BERNARDO RIEGO AMÉZAGA

Libros

- *Loterías y Apuestas del Estado. 250 Años de Historia.* (Barcelona: Lunweg, 2015).
- *España ayer y hoy* (Barcelona: Lunweg, 2012).
- (editor y autor) *España en la tarjeta postal, un siglo de imágenes* (Lunweg, 2010).
- *Impresiones. La Fotografía en la Cultura del Siglo XIX.* (Girona: CRDI, 2003).
- *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX* (Cantabria: Universidad de Cantabria, 2001).
- *Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea: del 11 de octubre al 25 de noviembre de 2001* (Fundación Marcelino Botín, 2001).
- *La introducción de la fotografía en España: un reto científico y cultural* (Girona: CRDI, 2000).
- (Con Ángel Fuentes e Isabel Arguerich) *Manual para el uso de archivos fotográficos* (Santander/Madrid: Universidad de Cantabria y Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura, 1997).
- *Instantes de la Memoria. Torrelavega en sus Fotografías (1878-1960)* (Torrelavega (Cantabria): Ayuntamiento de Torrelavega, 1996).
- (Con Carmelo Vega) *Fotografía y métodos históricos: Dos textos para un debate* (Santander/Santa Cruz de Tenerife: UC y Universidad de la Laguna, 1994).
- *El espejo constante. Memoria Fotográfica de Santander y su puerto (1861-1950)* (Autoridad Portuaria Santander: Colección Navalía, 1994).
- (con Luís Carandell) *Telefonía: la gran evolución* (Lunweg, 1992).
- (con Marie-Loup Sougez, Miguel Ángel Sánchez Gómez) *La fotografía y sus posibilidades documentales: una introducción a su utilización en las ciencias sociales* (Cantabria: Universidad de Cantabria, 1989).
- *Cien años de Fotografía en Cantabria* (Barcelona: Lunweg, 1987).

Participación en obras colectivas

- «La exhibición de fotografías y el diálogo con el espectador», en *Patrimonio fotográfico: de la visibilidad a la gestión*, coord. Antonia Salvador Benítez (Gijón: Ediciones Trea S.L. 2015), 185-216.
- «Contemplando las postales en su contexto narrativo: Influencias y Referencias Culturales», en *Correspondencia sin Privacidad. Billetes, Tarjetas Postales y Epístolas Literarias en la Colección Lázaro* (Madrid, Fundación Lázaro Galdiano. 2013), 67-73.
- «Sombras o Reflejos: el misterioso poder de las imágenes más allá de sus tecnologías», en *Un art d'espectres. Màgia i esoterisme en el cinema dels primers temps* (Girona, Ed. Museu del Cinema - Universitat de Girona. Girona 2010), 85-102.
- «La fotografía, el cine y los fenómenos de borde en los inicios de la sociedad de las masas: una reflexión comparativa», en *El fotógrafo como testigo de la historia*, coord. Beatriz de las Heras Herrero (Madrid: Ocho y medio 2014), 15-36.
- «Un instrumento científico a la búsqueda de su identidad social», en *Fotociència*, coord. María José Mulet Gutiérrez, Miquel Seguí Aznar (Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears 2009), 203-218.
- «La representación en las imágenes fotográficas. Discursos y Divergencias de cada tiempo histórico», en *Fotografía e Historia. III Encuentro en Castilla-La Mancha* (Ciudad Real: Ed. Centro de Estudios de Castilla-La Mancha. Universidad de Castilla-La Mancha, 2009), 67-87.
- «Un Tiempo de Generación: 10 ediciones de Jornadas Imatge i Recerca», en *Imatge i Recerca, 10as Jornadas Antoni Varés* (Girona, 2008), 11-21.
- «Miradas encontradas procedentes de una exposición», en *Viaje de Ida y Vuelta. Fotografías de Castilla-La Mancha en The Hispanic Society of America* (Toledo, Ed. Empresa Pública D. Quijote de la Mancha S.A. 2007), 18-23.
- «Algunos apuntes para construir una futura industria cultural digital», en *Actas de los XVII Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico* (Santander: Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007), 351-357.
- «Mirando las fotografías desde su entorno: la llave del imaginario», en *El análisis de la imagen fotográfica*, eds. Rafael López Lita, Javier Marzal Felici, Fco. Javier Gómez Tarín (Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I, 2005), 19-32.
- «El espejo sin distancias: la fotografía de viajes entre la imprenta y el cine primitivo», en *Imatge i Viatge. De les vistes òptiques al cinema: la configuració de l'imaginari turístic* (Girona: Ed. Fundació Museo del Cinema, 2004), 49-53.

- «Visibilidades diferenciadas: usos sociales de las imágenes en la España Isabelina», en *Ojos que ven, ojos que leen: textos e imágenes en la España isabelina*, coord. Marie Linda Ortega (Madrid: Visor, 2004), 57-76.
- «La primera transición de soportes en la tecnología fotográfica y sus consecuencias sociales», en *De París a Cádiz. Calotipía y colodión* (Barcelona: Museu Nacional d'Art de Catalunya, 2004), 92-96.
- «Incisiones o impresiones: algunas relaciones entre el grabado y la fotografía», en *Girona, primeros mirades* (Girona: Ajuntament de Girona, 2003), 9-13.
- «La socialización de un nuevo imaginario: incógnitas, rupturas y continuidades. en *Actas del Simposio: Arte gráfico y nuevas tecnologías*. Organizado por la Fundación BBVA, la Calcografía Nacional y la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Madrid, 2003), 139-159.
- «Visiones de un tiempo en transformación: el grabado informativo y su importancia cultural en la mentalidad del siglo XIX», en *Estudios Históricos VI*, Actas del Symposium «El grabado en el mundo digital». Ed. Diputación Foral de Guipuzcoa. Museo Zumalakarregi (San Sebastián, 2003), 111-127.
- «Obras Públicas y Progreso en el siglo XIX: La visión fotográfica», en *Sagasta Ingeniero*. Ed. Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. Col. Ciencias, Humanidades e Ingeniería (Madrid, 2002), 147-169.
- «Chema Madoz: los laberintos de la objetividad», en *Encontros da Imagem*, Braga (Portugal), 2002.
- «De la "Escuela Newhall" a las "Historias" de la Fotografía: Experiencias y propuestas de Futuro», en *Fotografía. Crisis de Historia*, ed. Joan Foncuberta (Barcelona: Ed. Actar 2002), 42-57.
- «La campaña de África de 1859, la primera guerra mediática española», en *Comunicación, historia y sociedad: homenaje a Alfonso Braojos*, coords. María Parías Sáinz de Rozas, Eloy Arias Castañón, María José Ruiz, María Elena Barroso Villar (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001), 563-576.
- «La "invención del futuro" en sus orígenes contemporáneos», en *Humanismo y nuevas tecnologías en la sociedad de la información*, coord. Julián Chaves Palacios (Badajoz: Universidad de Extremadura, Facultad de Biblioteconomía y Documentación, 2001), 11-38.
- «El documento fílmico y sus interrogantes para el historiador», en *Imatge i Recerca, 6as Jornadas Antoni Varés* (Girona, 2000), 103-125.
- «Técnicas de Fotografía Digital», en *Escuela y Sociedad Un Compromiso*, ed. Consejería de Educación y Juventud del Gobierno de Cantabria (Santander, 2000), 124-129.
- «Fotografía de creación, crítica y mercado cultural: una necesaria adaptación a las nuevas realidades», en *7 fotógrafos españoles contemporáneos*,

- Exposición organizada por la Agencia Española de Cooperación Internacional en Perú, Paraguay, Uruguay y Chile (Madrid 2000).
- «Las imágenes como fenómeno de opinión pública en la primera etapa de la Restauración», en *La cultura española en la Restauración*, ed. Manuel Suárez Cortina (Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, Universidad de Cantabria, 1999), 193-220.
 - «El Imaginario Fotográfico y sus Funciones sociales: De la Imagen Química a la Imagen Digital», en *La Imatge i la Recerca Històrica, 5^{es} Jornadas Antoni Varés* (Girona, 1998), 69-94.
 - «La tarjeta postal, entre la comunicación interpersonal y la mirada universal», en *Santander en la tarjeta postal ilustrada* (Santander: Ed. Fundación Marcelino Botín. Col. Historia y Documentos. 1997), 19-57.
 - «Del “Museo” enciclopédico a la información gráfica: el grabado en madera y sus funciones en la prensa ilustrada nacional», en: *Libro homenaje a José Altabella* (Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información, 1997), 235-251.
 - «El Documento fotográfico y sus significaciones temporales», en *Actas del 5º Congreso de Historia de la Fotografía* (Buenos Aires, 1996), 163-173.
 - «La Mirada Fotográfica en el Tiempo: Una Propuesta para su interpretación Histórica», en *Las Edades de la Mirada*, ed. Mario P. Díaz Barrado (Cáceres: Universidad de Extremadura, 1996), 215-236.
 - «Apariencia y realidad: El documento fotográfico ante el tiempo histórico», en *La Imatge i la Recerca Històrica, 4^{es} Jornadas Antoni Varés* (Girona, 1996), 188-202.
 - «El Fotomatón: La Fotografía Sin Autor», en *Memoria del 3º Congreso de Historia de la Fotografía en La Argentina* (Buenos Aires, 1995), 55-58.
 - «La imagen como un mapa de significados: El caso del estudio, un espacio para la representación social», en *La Imatge i la Recerca Històrica, 3^{as} Jornadas Antoni Varés* (Girona, 1994), 217-233.
 - «Luis de Ocharan's Photographic “Quixote”: Between the Spanish Historical Pictorial Tradition and the New Cinematographic Aesthetic», en *Photography 1900* (Edinburgh: National Museums of Scotland and National Galleries of Scotland, 1994), 69-73
 - «La Fotografía en la Enseñanza Universitaria: Hacia un Futuro sin Apenas Pasado», en *Jornadas de Estudio Nueva Lente. Inicio y Desarrollo de la Fotografía de Creación en España*, organizadas por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Canal de Isabel II (Madrid, 1993), 203-214.
 - «Una multitud de procesos denominados: Fotografía», en *La Imatge i la Recerca Històrica, 2^{es} Jornadas Antoni Varés* (Girona, 1992), 67-87.

Artículos

- «Las nuevas prácticas culturales con las imágenes digitales y el recorrido de su arqueología histórica», *Leña al Mono* 5-6 (2017): 24-26.
- (con José Javier Marzal Felici) «Miradas convergentes: la fotografía y sus interpretaciones en humanidades y ciencias sociales», *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 3-7. (Coordinación del Monográfico).
- «La historia de la fotografía ante un nuevo tiempo cultural: Reflexiones para un encuentro interdisciplinar», *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía* 10 (2015): 9-25.
- «Una intersección de interpretaciones sobre fotografía: entre la disparidad epistemológica y la diversidad de aproximaciones», *Ayer* 96 (2014): 185-199.
- «Ángel Fuentes y su legado en la preservación del patrimonio fotográfico», *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía* 9 (2014): 4-6.
- «De la foto al fotograma. Relaciones entre cine y fotografía en la Argentina (1840-1933). Andrea Cuarterolo», *Secuencias: Revista de historia del cine* 39 (2014): 137-140.
- «Una revisión del valor cultural de la tarjeta postal ilustrada en el tiempo de las redes sociales», *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía* 2 (2011): 3-18.
- «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 15 (2010): 19-39.
- «La imagen de la infancia en la fotografía del siglo XIX», *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil* 50 (1999): 31-36.
- «Contemplando el mundo a la luz de una linterna mágica», *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil* 49 (1999): 21-27.
- «Imágenes fotográficas y estrategias de opinión pública: los viajes de la Reina Isabel II por España (1858-1866)», *Reales Sitios: Revista del Patrimonio Nacional* 139 (1999): 2-15.
- «13 Rue del Percebe o la persistencia de una tradición en la representación simultánea», *Trasdós: Revista del Museo de Bellas Artes de Santander* 1 (1999): 49-54.
- «Pere Mata, difusor de la invenció de la Fotografia en els orígens de L'Estat lliberal», *KESSÉ. Cercle d'Estudis Històrics i socials Guillem Oliver* 25 (1998): 7-10.
- «Mil cosas: La fotografía, un instrumento científico y un hallazgo liberal», *Historia* 16 264 (1998): 88-97.
- «William Atkinson (1825-1907) The Alar del Rey-Reinosa railway», *History Of Photography* 2 (1997): 170-171.
- «La historiografía española y los debates sobre la fotografía como fuente histórica», *Ayer* 24 (1996): 91-112.

- «La Nueva Memoria: la Fotografía frente a la descripción dibujada o la paradoja de Turpin», *Papel Alpha* 2 (1996): 135-153, 217-226 (versión en inglés).
- «La Insinuación del "Realismo"». Una Aproximación a la representación gráfica de la violencia en el siglo XIX», *Componente Nort*, 1 (1996): 52-57.
- «Una nueva mirada a las linternas mágicas y otros espectáculos ópticos», *Imatge* 5 (1993): 39-42.
- «The daguerreotype as a photometer: Spanish Technical Innovations In Photography's Beginnings», *The Daguerreian Annual* (1993): 110-115.
- «La Imagen Como Fuente de la Historia Contemporánea», *Revista de historia de la fotografía española* 3 (1991): 23-28.
- «L'Espagne face au Défi Technologique et Culturel de la Photographie. 1839-1840», *Photoresearcher* 3 (1991): 33-40.
- «Fotografías Turísticas o el Descubrimiento de lo Esperado», *Nueva Imagen* 15 (1991): 20-21.
- «La veracidad fotográfica y sus límites imaginarios: análisis de los mitos visuales y tecnológicos del objeto fotográfico», *Kalathos: Revista del seminario de arqueología y etnología turolense* 9-10 (1989-1990): 287-312.

Nota de los autores

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.

BERNAT SUREDA GARCIA es doctor en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Catedrático de Teoría y Historia de la Educación de la UIB. Su campo de investigación es la historia de la educación. Es investigador principal del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. Ha participado como investigador en diversos proyectos financiados en convocatorias competitivas. Es director de la revista *Educació i Història* y miembro del consejo editorial de la revista *History of Education & Children's Literature* (HECL).

Ha sido vicerrector de la UIB y presidente del Consejo Escolar de les Illes Balears. Últimamente, junto con su grupo de investigación ha trabajado en la utilización de las fotografías como fuente para la historia de la educación. Fruto de estas investigaciones son los últimos trabajos publicados: «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)» (2012); «Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia» (2014) o «Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma» (2016), publicados junto con otros miembros del GEDHE.

GINER I LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA DESDE CATALUNYA. CENT ANYS DESPRÉS DE LA MORT DE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (1835-1915)

POR ISABEL VILAFRANCA Y CONRAD VILANOU (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona, 2018. 280 páginas. ISBN 978-84-9168-075-8.

El centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos en 2015 ha pasado como era él mismo, con mucha discreción y poco ruido. La Fundación que lleva su nombre organizó una magnífica exposición y en algunas universidades se hicieron pequeños actos aislados de homenaje. Nosotros mismos, los historiadores de la educación, apenas nos hemos ocupado de celebrar la efeméride, como si Francisco Giner no cupiera en los esquemas intelectuales y pedagógicos de la España actual y fuese una sombra perdida en la memoria, incompatible con los anhelos políticos de los pueblos hispánicos en la era digital y ya irremediamente devastada una cultura ancestral y campesina, que nos hacía tan diferentes y próximos en un tapiz rico en matices, en hablas y modos de vida, en relaciones variadas, desde Los Pirineos a Tarifa, desde Finisterre al Cabo de Gata. Giner era un intelectual que se había rebelado contra la idea dominante de una España en la que se movían bien los aristócratas truhanes, los terratenientes necios, los chulapos altaneros; y donde la gente común vivía «más de la gracia que del trabajo» como en alguna ocasión comentó con Cossío.

Sigo todavía sin comprender mucho porque Giner es tan desconocido y escasamente considerado por los españoles actuales, con cierta cultura académica y sueños de un país más digno. Me pregunto cómo es posible que en la pedagogía española de hoy no ocupe un lugar central y luminoso, y por qué sus ideas apenas se tratan en nuestras pomposas Facultades de Ciencias de la Educación. Giner y la Institución Libre de

Enseñanza fueron un fenómeno esencial de la cultura española durante sesenta años; tan radiante y penetrante, de tanta influencia en las mentalidades modernas y de nuestros maestros, que hasta el golpe de los militares y sus socios civiles y clericales en 1936 puede explicarse por el rencor e inquina que despertaba entre los sublevados la idea que Giner había construido de España. Era un pensador al que disgustaban profundamente las corridas de toros, la impostura y arrogancia de los petimetres de ministerio, las peñas de casino y los corrillos de pícaros y fanfarrones. Sentido por sus enemigos como un extranjerizante que tenía simpatías por el protestantismo y desprecio hacia la cultura vernácula, pero que recorría las aldeas escuchando los romances y apreciando las creaciones de los campesinos, y caminaba grandes distancias para contemplar un paisaje, un resto arqueológico o un cuadro valioso en la iglesia de una aldea perdida. Amigo y admirador de Concepción Arenal, se suele decir ahora de él que fue el primer español moderno; yo añadiría también que fue, posiblemente, el primer varón español feminista.

Hay una cierta inclinación a tratar a Giner como una figura doméstica, con menos fuste que sus coetáneos de otros países europeos con los que se trataba. Una de las sorpresas más grandes que tuve cuando empezaba a estudiar la documentación de la Institución Libre de Enseñanza fue la carta que Cossío escribió a Giner el 16 de septiembre de 1882, contándole su reunión en Berlín con Henriette Schrader Breymann. No es cuestión ahora de desvelar algunos episodios poco conocidos de su vida, pero trataba a los grandes educadores de su tiempo como iguales y quizá sintiendo una mayor fuerza moral en sus propósitos. Hemos ya escrito sobre su amistad profunda con Bernardino Machado. La admiración que por él sintieron Alexis Sluys, Lyulph Stanley, Pierre de Coubertin o el propio Pietro Siciliani nos dice mucho sobre su dimensión europea. Pocos testimonios me llamaron más la atención que las palabras que le dedicó en 1890 James Guillaume, creador de la federación jurasiana, amigo a su vez de Kropotkin y Bakunin y por supuesto de Ferdinand Buisson, que lo consideraba el intelectual europeo más sugestivo.

Que en los tiempos actuales sea desde Cataluña donde se aprecien más las ideas de Giner a mí me reconforta ante los golpes emocionales del tiempo presente, tan hueros de conocimiento histórico y de una

hábil ingeniería cívica para construir la convivencia. Me desvela otras dimensiones de la vida espiritual y anímica entre nosotros que la maldita Guerra Civil destruyó; porque si no hubiese sido por ese desastre que arrasó con toda la cultura española republicana, libre, tolerante, diversa, optimista, creadora y científica al mismo tiempo, hoy Giner formaría parte de nuestra epopeya común, de nuestros cantos de gesta, del verso de nuestra historia, de nuestro orgullo profesional, pero no ha sido así y tampoco hemos sabido recuperar convenientemente su legado tras la muerte del dictador. Hay que agradecer a Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou que nos brinden este libro porque ayuda a ese rescate y al mismo tiempo nos recuerda que hay sendas claras que podemos transitar en compañía. Son doce trabajos muy bien armados, seis escritos en catalán y otros seis en castellano; dicho así para quien lleve contabilidades algo suspicaces.

Los editores destacan en la introducción el interés que suscitó siempre en su departamento y entorno académico, la figura de Giner y la obra de la Institución Libre de Enseñanza; y recuerdan que los inicios de los estudios de Pedagogía en Barcelona estuvieron muy determinados en primer lugar por el Seminario que Joaquín Xirau creó en 1929 a imagen y semejanza de la cátedra de Pedagogía Superior de Cossío, a la que asistió en el curso 1917-1918. El libro es el producto que ha quedado del seminario que con el mismo título se celebró el 3 de diciembre de 2015. Es un libro coral, que reúne distintas sensibilidades bajo un común denominador: la admiración por Francisco Giner «mestre pensador de l'Espanya contemporània que va tenir a Catalunya amics i deixebles». Y que además de mostrar el rigor crítico y erudición inherente a una publicación universitaria es también «un acte d'estima i de reconeixement».

De los doce capítulos, los primeros que he leído son los que están dedicados a conspicuos institucionistas catalanes. Josep Monserrat es el autor que abre el libro: «Qui ha de ser el llevat i quin és el regne? Un apunt metodològic a propòsit de Francisco Giner de los Ríos i Josep Pijoan». Nos presenta una imagen de Pijoan desde el catalanismo; estudiando lo que fue su incursión en la cultura española y lo que el propio Giner estaba significando en la cultura catalana y a quien Maragall retrató como el gran educador del porvenir, el que ponía la levadura. Carles Bastons por su parte hace una semblanza de dos educadoras

que conocieron la influencia institucionista en dos épocas distintas, abarcando un periodo dilatado de la educación catalana: Isabel Vilà Pujol (1843-1896) y María dels Àngels Ferrer Sensat (1904-1992). Bastons dice que ambas maestras pusieron en práctica los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza. Isabel Vilà fue «una dona rebel que va contra el poder establert, sense cap mena de prejudici, por o covardia» que dirigió la Institución Libre de Enseñanza de Sabadell, mientras María dels Àngels Ferrer se educó en la Escuela del Bosque de Montjuïc que dirigió su madre.

Claro está que al lector avisado sobre el influjo de la Institución Libre de Enseñanza en Cataluña no le deja nunca indiferente ver un nuevo estudio sobre Hermenegildo Giner. Raquel de la Arada aborda la figura del hermano de Don Francisco cuya llegada a Barcelona en 1898, como catedrático de Psicología, Lógica y Ética de su instituto de segunda enseñanza fue el cenit de una actividad política que le llevaría a ser concejal del ayuntamiento, y a participar en muchas de las iniciativas pedagógicas de la ciudad desde su republicanismo radical. Raquel de la Arada destaca su defensa de la coeducación y de los derechos de las mujeres y que se sentía muy orgulloso de que el primer instituto femenino de España, que fue un referente para los que se crearon en los años posteriores, se abriera en Barcelona. Vivió también las consecuencias de la Semana Trágica y el fusilamiento de Francisco Ferrer. Tras su muerte, ocurrida en Granada en 1923, fue objeto de varios homenajes en reconocimiento de su actividad política. Emiliano Martínez Otazo recordaba cómo organizaba excursiones por toda Cataluña y su querencia por los deportes de nieve. El apoyo que dio a su sobrino Manuel Morales Pareja para dedicarse a la política, y que llegó a ser alcalde de Barcelona entre los años 1918 y 1919, coincidiendo con su jubilación, merecerían un relato más amplio, y tal vez el trasfondo y explicación del éxito político de Don Gildo en Cataluña.

Para los que no hemos imaginado todavía a Eugenio d'Ors desde la perspectiva del institucionismo, el capítulo de Joan Soler y Conrad Vilanou, abre nuevas posibilidades de interpretación, porque d'Ors fue un intelectual que no se encontraba cómodo en ningún encasillamiento, como muy bien describen. No obstante, este no es el tema principal de su aportación, sino uno de los elementos que la explican. En «Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la

historia conceptual», urden un recorrido por la significación de la «renovación pedagógica» en el Principado, durante el primer tercio del siglo XX, visto desde la historia conceptual. En ese escenario estuvo muy presente la Institución Libre de Enseñanza, pero aquí se introduce la imagen de los vasos comunicantes: también se fortaleció la presencia catalana en Madrid. Están planteando una hipótesis muy sugestiva, por lo que indican que el trabajo que presentan no tiene un cierre definitivo y espero que nuestros colegas sigan explorando esta veta. «A veces da la impresión —dicen— de que la historia de la educación se obstina en afirmar apriorismos sin acudir a la necesaria contrastación histórica, negando de una manera un tanto pueril los contactos y préstamos entre las diferentes latitudes y, por ende, los vasos comunicantes entre el centro y la periferia».

Descubrir la impronta que dejó en Gaziél el contacto con la Institución Libre de Enseñanza es otro de los valores del volumen que merecen destacarse. Porque el ilustre periodista y gran cronista de la Primera Guerra Mundial había ido ya primero a Madrid en 1908 para doctorarse, y regresó más tarde, conoció el ambiente de la Residencia de Estudiantes y llegó a ir con Giner de excursión al Guadarrama un día de invierno en el curso 1912-1913. De la inteligente reflexión que hacen Jordi García y Óscar Jiménez destaco su comparación con Thoreau, de lo que ya algo había apuntado Santos Casado hace unos años. No estoy seguro de que Giner leyese alguna vez a Thoreau, pero sí que creo que tanto Gaziél como Giner tenían la «pell gruixuda» por el aire libre, y por estar acostumbrados a vivir a la intemperie, en minoría ante las grandes corrientes de moda que a veces te empujan a ser lo que no deseas. Caminar a pie, huyendo de las multitudes y buscar en la naturaleza una respuesta a la vida: Thoreau, Giner, Gaziél. Me encanta el párrafo (págs. 78-79) en que los aúna como caminantes:

Així, doncs, ens trobem davant d'un Giner i d'un Gaziél que poden ser vistos com dos exponents de l'*Homo viator*, entès con el subjecte que es caracteritza per l'actitud d'estar en moviment (caminant, per exemple). Val a dir que no s'ha de confondre amb aquella figura anomenada *Wandern*, que van elevar a categoria els alemanys romàntics, perquè el seu recorregut no pot ser percebut, en cap cas, com una fugida del seu món quotidià per tal d'alliberar-se dels esforços i les preocupacions diàries.

No solo este trabajo es una buena contribución a la historia del excursionismo, sino a reconsiderar lo que en este ámbito compartían Barcelona y Madrid, y los autores se preguntan porque Gaziell en sus memorias recuperó aquella excursión que hizo con Don Francisco. Creo que es estimulante para estos días leer que Gaziell estaba cautivado por el «estilo de vida» de Giner que «com es ben sabut per tothom, traspuava un model ple de confiança i optimisme en la vida, oberts al nous vents de la cultura europea i que, a més, aspirava a forjar un home i una societat nous a través de l'educació».

Otros trabajos no tienen incidencia sobre Cataluña, lo que creo es muy buena opción de investigación además de justificar el título del volumen. Porque es ver y estudiar «desde», no de lo que ocurrió o influyó en un territorio concreto, sino lo que desde una cultura y unos presupuestos intelectuales podemos indicar de un fenómeno histórico. En este sentido uno de los estudios que más celebro es el que firman Isabel Vilafranca y Antonieta Carreño sobre María de Maeztu. Si bien basan el recorrido biográfico que hacen sobre ella en el reciente libro publicado por Ángel S. Porto y Raquel Vázquez, este trabajo hace algunas precisiones muy valiosas: destaca su perfil feminista y su pertenencia a la Generación del 14, así como su conocimiento del pensamiento de Natorp y la difusión que hizo en España de la Pedagogía social. Otra aportación valiosa es la de Juan Manuel Fernández Soria que vuelve con un tema, «Inglaterra en la Institución Libre de Enseñanza», que ya ha tratado recientemente en un excelente artículo en *History of Education*. Destaca Fernández Soria que la Institución Libre de Enseñanza buscó en Inglaterra un ideal formativo, pero que no compartía el elitismo aristocrático que ese ideal formativo encerraba, por lo que «vieron lo que querían ver y no vieron lo que encajaba en la imagen que se forjaron de la educación inglesa». Miguel Martínez y Ana Marín, por otra parte, abordan la actualidad del pensamiento de Giner desde la perspectiva de la educación en valores. «La transversalidad como condición —afirman— para educar en valores, el equilibrio entre autonomía y heteronomía y el respeto a los derechos de la infancia en la educación en valores son cuestiones actuales, pero no son nuevas». Señalan que ya Giner había descubierto que los «principales factores del aprendizaje ético, estaban en los espacios de convivencia, las excursiones y el contacto con la naturaleza, y el arte, el juego corporal y al aire libre y el deporte».

Leí con especial interés el capítulo escrito por Daniel Izquierdo. Quizá porque encontré muy novedoso lo que decía en «Vidas y silencios en Francisco Giner de los Ríos y Antonio Machado. La filia poética de la pedagogía». Suelo contarles a mis estudiantes que sin poesía no se puede educar; y lo aprendí leyendo a Cossío, pero hasta ahora no había encontrado una reflexión con la que poder apoyar mis propias convicciones, y he tenido que toparme con Daniel Izquierdo para sentirme confirmado en lo que desde hace tiempo pienso y defiendo. Dos trayectorias vitales bien construidas y contadas, cuya lectura no pude interrumpir, porque quizá esperaba algo más académico al final, cuando lo que explicaba toda su argumentación era un poema. Giner y Machado y «cuantas ánimas pasaron bajo la aurora de la Institución Libre de Enseñanza eran, si algo eran, luz en la luz. Eso sí, orientada hacia el misterio». Me llega.

Un carácter muy distinto tiene el capítulo dedicado a las ediciones de *Pedagogía universitaria*, en coautoría de Raquel Cercós, Xavier Laudo y Conrad Vilanou. Las aportaciones de Giner a la idea de universidad moderna son contundentes, aunque a ellas se recurre con poca frecuencia en nuestra universidad actual, con tanta impostura y demanda de inmediatez en los logros. Giner creía que la universidad era tan educadora como el kindergarten, algo difícil de explicar hoy a un profesorado cuyos usos académicos están lastrados por la burocracia de los resultados y la rara convivencia entre profesores y estudiantes; lo que destapa una distancia mental que llevará mucho esfuerzo salvar para contemplar otros hábitos y moralidad docente, porque el aprendizaje burocrático y la vanidad de los títulos es una tendencia que no se frenará fácilmente. Los autores del capítulo recuerdan que las dos primeras ediciones de *Pedagogía universitaria* (1905 y 1910), fueron publicadas en los Manuales Soler, pero que el libro es mucho más que un manual: estaba dentro de un proyecto de difusión de la cultura popular que, más tarde, en la segunda edición catalana en 1910, continuó Gallach que compró el fondo. El análisis de esta obra de Giner, de sus distintas ediciones hasta nuestros días, les lleva a estudiar otros escritos suyos sobre la universidad. Y de ahí se parte hacia reflexiones cruzadas sobre la idea de universidad desde su tiempo hasta nuestros días.

El capítulo deja así de ser solamente un estudio sobre la edición y repercusión de un libro para convertirse en algo mucho más amplio. No

ya porque estudian la colección de los Manuales Soler, sino porque eso les lleva a otros razonamientos novedosos, empezando por recordar que los vínculos entre el núcleo institucionista en Madrid y los cenáculos intelectuales de Barcelona eran entonces «sostenidos y amistosos». Había una conjunción de metas, que en el caso de la colección en que Giner había publicado el libro, se trataba, en suma, de una *Volksbildung*, dar instrumentos a «una formación popular que deseaba limitar el elitismo de la cultura burguesa y académica que había triunfado en el siglo XIX». Esto les lleva a interesarse por la extensión universitaria, por cómo llega a España, del interés que existía en lograr una convergencia entre la cultura académica y burguesa y las aspiraciones de las clases populares; de porque el texto sobre la universidad de Oviedo que aparece en la primera edición, fue luego desplazado en la edición de las *Obras Completas* al tomo II, *La Universidad española*. El análisis de la idea de universidad de Giner en el contexto de la época es la parte del trabajo que siento como más valiosa, porque aunque la idea de universidad de Giner resulta conocida a quienes estudiamos su pensamiento, los autores indagan en cómo la propia idea de universidad está evolucionando en esos mismos años en otros núcleos de la cultura occidental y acaban realizando comparaciones con los modelos francés, alemán e inglés. Claro está que recurren ampliamente a la memoria de Giner presentada al concurso que había convocado la Universidad de Valencia en 1902, sobre lo que entonces se consideraba que era el tercer centenario de su creación. Giner parte de que su preferencia está en las universidades británicas, que se preocupaban más por el carácter y la formación moral de los jóvenes que de proporcionarles una compacta formación científica o prepararles para una profesión concreta. Como muy bien apuntan los autores, esto está en perfecta sintonía con lo que piensa de la unidad del propio sistema educativo, que debe formar a la persona en primer término. Recuerdan la admiración que tenía por Thomas Arnold, y se refieren a un personaje clave en la universidad inglesa del siglo XIX, el Cardenal Newman, que instalado en el catolicismo británico seguía defendiendo una formación humanista de los jóvenes frente a una idea más utilitarista y profesional.

Es cierto que Giner creía que el ideal inglés de universidad no llegaba, y apostaba —como afirman los autores— por una fusión entre el

modelo alemán y el inglés. No obstante «la idea de la tradición humanista es la que se impone en última instancia», lo que le permite también ser crítico con el sistema inglés, mostrando cierto diletantismo. Sin duda, es difícil imaginarse que Giner dejase de apreciar la cultura alemana ante la británica de una manera notoria, y ese espíritu diletante estaba presente cuando debía comparar los logros de ambas culturas. Además, cuando se estudian los escritos de Giner en su conjunto, se nota que es Alemania a donde presta más atención, e incluso casi más a Estados Unidos que a la propia Gran Bretaña, si pensamos en la atención que le merecieron los informes de su Comisariado de Educación. No obstante, los autores aciertan al acercar la idea que tenía Giner de universidad al modelo anglosajón, y no se olvidan de incluir otros matices, desde el significado de la universidad napoleónica hasta el ejemplo que supuso la Universidad Libre de Bruselas para los institucionalistas.

Hoy, que la universidad está tan atenazada por las presiones del capitalismo financiero e industrial, este debate es muy necesario, y los autores nos recuerdan que «cuando este proceso parece irreversible, nos queda la posibilidad de resistir, de pensar que la formación humana se escapa a menudo de la inmediatez de la cuenta de resultados y que —se quiera o no— la tradición pedagógica liberal exige atender a la formación humana, globalmente considerada». Es una reflexión que hace ver el beneficio que produce la historia de la educación en la sociedad del siglo XXI, y que confirma a quienes nos dedicamos a ella como intelectuales socialmente necesarios.

Cierran el volumen dos artículos sobre la educación estética. El primero es un estudio de las ideas estéticas de Francisco Giner, que realiza Ignasi Roviró; el segundo se ocupa del reverso de la estética krausista a través de las ideas del Marqués de Lozoya y Josep María Junoy, que firma Conrad Vilanou. Del trabajo de Roviró me falta una referencia a cómo las ideas estéticas de Giner se encarnaron en el proyecto pedagógico que lideró, que culminó con las Misiones Pedagógicas. Me sorprende que no haga una alusión a los trabajos de Pinilla, pero tampoco analiza la pregnancia que tuvieron sus ideas con respecto a las relaciones entre lo bello y lo útil, los prerrafaelistas, Ruskin, o el movimiento de *Arts and Crafts*. Creo además que no puede obviarse su pasión por las artes decorativas y el valor que daba al arte popular, o tratar la relación

entre el impulso hacia el arte popular de los institucionistas y las ideas de Demófilo. Sin olvidarse, finalmente, del lugar central que la pedagogía institucionista otorgaba al arte y los sentimientos estéticos en la formación general de cualquier persona.

El capítulo que cierra el volumen, de Vilanou, es el único que indaga directamente en el entorno en quienes fueron los críticos con la cultura institucionista. Es evidente que la difusión del krausismo en España también rompió un ideal estético, dominado por la Iglesia católica. El racionalismo armónico cuestionaba el espíritu religioso de la catolicidad, más allá de las formas estéticas que en muchos casos encontraba en la naturaleza. Giner y sus discípulos recorriendo el Guadarrama, sintiendo la función educadora del contacto directo con la naturaleza, que «possibilitava la fusió entre el paisatge exterior y el món interior de l'ésser humà». La pasión por El Greco de Cossío también podía entenderse desde la disidencia religiosa. La exaltación del «pintor maldito» hubo de ser atenuada por el franquismo, y el Marqués de Lozoya llegó a sostener que era un arte que venía del exterior y no representaba la interioridad de España. Josep María Junoy coincide en la defensa de unos valores de españolidad, centrada en el arte sagrado, que celebra se hubiese salvado de la barbarie roja, y llegará a oponer el carácter extranjerizante y poco español de El Greco con la pintura de Ribera, cuyo camino era el que debían imitar los artistas patrios. Vilanou hace una incursión en el arte del nacionalcatolicismo, en contraposición a la estética krausista, muy valiosa, porque el ataque y destrucción hacia la cultura que había creado Giner llegó también a los ideales estéticos que había difundido por España.

Es un libro valioso y solícito al diálogo de Cataluña con el resto de España, que descubre las arterias por donde fluye una cultura que ha sido compartida, y en algunos casos, sustraída, entre los pueblos hispanos, dentro de un escenario territorial con muchas representaciones, momentos, diferencias, dramas, mitos, y por supuesto interinfluencias que en ocasiones se olvidan. Por eso a mí me sorprende el libro, porque hoy son los educadores catalanes los que están defendiendo más la herencia de Giner y la Institución Libre de Enseñanza, un fenómeno profundamente madrileño, que se produjo tierra adentro en la península, pero que no era centralista sino con vocación de sentir y celebrar la diversidad de sus comunidades y territorios y admirarse de ella. A pesar de

los sonidos sombríos de la caverna y de unas huestes iracundas que siguen hechizadas por la idea de España construida tras la Guerra Civil, reivindicar a Giner que quería inventarla de raíz, como recordaba Américo Castro, es una señal de esperanza, un pequeño destello en el cielo que los soñadores en nuevos ideales de convivencia entre los pueblos hispanos podrían escudriñar en estos tiempos de abatimiento.

Eugenio Otero Urtaza

Universidade de Santiago de Compostela

otero.urtaza@usc.es  <https://orcid.org/0000-0002-1697-418X>

ADIÓS, SARMIENTO. EDUCACIÓN PÚBLICA, IGLESIA Y MERCADO

Por ADRIANA PUIGGRÓS. Buenos Aires: Colihue, 2017, 379 páginas. ISBN 978-987-684-767-4.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El pensador argentino Aníbal Ponce alguna vez definió a Sarmiento como «el eje a través del cual giraba todo».¹ No se puede negar que la impronta del sanjuanino «padre del aula» sigue atravesando a la educación argentina, y de alguna manera este ensayo escrito por Adriana Puiggrós viene a ratificarlo. Comenzar esta reseña con una cita de Aníbal Ponce, recuperada en las páginas de *Adiós, Sarmiento*, es una de entre las muchas posibles maneras de darle inicio a este escrito. En particular, de esa cita me interesa destacar dos cuestiones. En primer lugar, las palabras de Ponce ratifican la centralidad de la figura del pedagogo argentino, gestor del sistema de instrucción pública, que se manifiesta en el título del ensayo. Aunque no estamos hablando de una biografía (la continuación del título es con los conceptos de «Educación pública, Iglesia y mercado»), la figura de Sarmiento acompañará todo el desarrollo del libro.

En segundo lugar, porque Aníbal Ponce recuperó al sanjuanino desde un pensamiento de izquierda liberal (corriente que compartió con Luis Iglesias, que reconoce en José Ingenieros uno de sus precursores, y que incluye a pedagogas como Delia Etcheverry),² de profunda raigambre en la pedagogía argentina. Y esto muestra sólo una de las varias recuperaciones

¹ Adriana Puiggrós. *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 104.

² Una muestra del alineamiento de esta corriente con el pensamiento sarmientino puede verse en las siguientes palabras: «Sarmiento está en la entraña de nuestra escuela popular, hasta donde en su época era posible llegar al pueblo. Arquetipo de hombre genial, de civilizador del siglo XIX, fue personalidad con tantas facetas que siempre brinda rico material al comentario. Se le escruta desde

del pensamiento sarmientino: en algún sentido, todo pensamiento pedagógico que disputara la legitimidad del campo educativo argentino, debía encontrar en Sarmiento su fundamento. Por eso, hallamos reivindicaciones desde el catolicismo, desde el nacionalismo, desde el liberalismo y desde la izquierda, con todas las posibles variables producto de su entrecruzamiento. Y en este sentido, si bien Puiggrós manifiesta sus propias posiciones, las diversas perspectivas que a lo largo de la historia argentina disputaron posiciones y construyeron significados sobre la figura de Sarmiento están presentes en el texto de una manera detallada, amplia y respetuosa. Razón esta última por la cual el libro constituye una herramienta para profundizar en ideas y debates de la historia de la educación argentina, especialmente para quien se acerque por primera vez a ellos.

Si bien *Adiós, Sarmiento* es un texto que difiere de sus trabajos «canónicos», lleva consigo la marca puiggrosiana: en sus párrafos se identifican las principales preocupaciones de la autora. Es un texto escrito con la urgencia de la batalla de ideas contra las que la autora quiere discutir. Frente a un panorama latinoamericano de golpismos mediático judiciales y avances de las derechas más reaccionarias, el texto es una voz de alerta en donde la autora recoge años de experiencia en la política educativa, tanto desde la gestión como desde la tarea legislativa.

Una de las diferencias está en que en este texto no hay una fuerte presencia de marcos teórico-conceptuales. El bagaje teórico de *Imperialismo y educación en América Latina* (1980), *La educación popular en América Latina* (1984) o *Sujetos, disciplina y currículum* (1990) pasa a un segundo plano frente a la urgencia de un país y una región que nuevamente adoptan medidas tendientes hacia la mercantilización de la educación y la destrucción de los sistemas de instrucción pública. Las prácticas, los sentidos, y los discursos pedagógicos, los sujetos y las luchas por la hegemonía y los conflictos del campo educativo dejan lugar a los problemas de las políticas públicas educativas, con el claro objetivo de establecer una voz de alerta en un contexto en el que, «dada la apertura del mercado educativo será cada vez más fácil comprar un diploma de enseñanza media».³

puntos distintos y orienta en los caminos oscuros del quehacer» [Delia Etcheverry, *Los artesanos de la enseñanza moderna* (Buenos Aires: Ediciones Galatea-Nueva Visión, 1958), 29].

³ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 346.

LAS TRES PARTES DE *ADIÓS, SARMIENTO*

La primera parte consiste en un análisis detallado y con una gran rigurosidad histórica de las distintas posiciones respecto de la responsabilidad de educar en el período post independentista y de conformación del estado nacional argentino, remarcando los distintos actores, representantes de diversas corrientes y posiciones. De esta manera entra en juego Sarmiento, heredero de las contradicciones del despotismo ilustrado y las tensiones entre el liberalismo y la religión, junto a una serie de personajes como Mora, Echeverría, Alberdi y Estrada, quienes representaron distintas posiciones respecto del rol que debían tener tanto el estado como la Iglesia católica en materia de educación.

De más está decir que estamos hablando de una élite en su gran mayoría católica, encontrándose las diferencias no en cuanto a la adscripción religiosa sino en torno a la responsabilidad última sobre la acción educadora. Esto aparece reflejado en las palabras de la autora sobre la discusión en el Congreso Pedagógico de 1882 (del que saldría una propuesta de ordenamiento legal para el sistema educativo), que no fue entre ateos/positivistas y católicos, sino entre racionalistas y católicos: «Ni siquiera a Sarmiento se le ocurría enfrentar a la religión católica».⁴

En esta primera parte, Puiggrós llega al hueso del problema histórico de la relación entre el estado y la Iglesia católica en Argentina, explorando razones de esa relación tan compleja entre una élite gobernante liberal y una jerarquía eclesiástica completamente inserta en el entramado social y político, que no es solamente un actor de poder contra el que esa élite deberá disputar posiciones, sino que, como una herencia de la legitimación de la Iglesia católica a la monarquía, el estado nacional en proceso de conformación delegó funciones en esa institución. Como afirma la autora, «se estimulaba la expansión de las redes escolares, puesto que, si la modernidad escolarizante podía alcanzar a la conciencia del ciudadano, el discurso religioso tenía la capacidad de dominar los espíritus».⁵ En el proyecto del orden y el progreso, no era menor que una institución como la Iglesia pudiera garantizar cierto

⁴ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 106.

⁵ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 79.

orden, aunque esto significara resignar postulados de la filosofía del progreso y la ciencia.

La institución católica era una institución compleja que también presentaba intereses y disputas, baste la mención al conflicto que mantuvo la Orden de los Jesuitas con la corona española que derivó en su expulsión de España y los territorios coloniales americanos en 1767. El poder desarrollado por la Iglesia católica desde las épocas de la colonia no podía ser desconocido por la élite liberal que luego del proceso de independencia tomó en sus manos las riendas de la nueva organización política. La fe católica estaba extendida en todos los niveles de la sociedad, desde los sectores populares hasta los sectores dirigentes, razón por la cual cualquier disputa con esa institución debía ser producto de cálculos y decisiones justificadas.

Sarmiento conocía las raíces del catolicismo en la sociedad. Se había formado en esa matriz, además de pertenecer a su familia miembros de la jerarquía eclesiástica provincial. Dice en su obra *Recuerdos de provincia* acerca de su tío:

un digno sacerdote, el presbítero don José Oro [...] se encargó de mi educación. Me enseñó latín y geografía, y de nada se cuidaba más que de formar mi carácter moral y de instruirme en los fundamentos de la religión, y en los acontecimientos de la revolución de la Independencia, de la que él había sido parte.⁶

Por el lado de su madre tenía vínculos familiares con el presbítero Albarracín, con quien continuó su educación religiosa durante un año y medio con la Biblia, el estudio del «dogma, la disciplina y la moral religiosa. A este otro de mis tíos, no menos liberal que el primero, debí el complemento de mi educación religiosa, que el primero me había recomendado mucho».⁷ Otro personaje de la vida de Sarmiento que aparece en *Recuerdos de Provincia* es el cura Castro, ejemplo de pensamiento progresista, contrario a la censura, los castigos, y a las creencias populares opuestas al desarrollo civilizatorio. El cura Castro

⁶ Domingo Faustino Sarmiento, *Recuerdos de provincia* (Buenos Aires: Sopena Argentina, 1966), 11.

⁷ Sarmiento, *Recuerdos de provincia*, 12.

acaso con el Emilio escondido bajo la sotana, enseñaba a las madres la manera de criar a los niños, las prácticas que eran nocivas a la salud, la manera de cuidar a los enfermos, las precauciones que debían guardar las embarazadas, y a los maridos en conversaciones particulares o en el confesionario, enseñaba los miramientos que con sus compañeras debían tener en situaciones especiales.⁸

Toda una anticipación en los inicios del siglo XIX del futuro programa higienista que implementaría la generación de Sarmiento cuando accediera al poder del estado nacional, hacia finales del siglo.

Lo que intento transmitir con esto es una síntesis del problema de los vínculos entre la religión y la élite liberal que se manifiesta a finales del siglo XIX y que está claramente reflejado en el libro de Puiggrós. Allí la autora da cuenta de una situación compleja que muchas veces en interpretaciones posteriores se simplificó como una disputa entre el liberalismo laico y el conservadurismo católico. En realidad fue mucho más que eso, con múltiples entrecruzamientos y actores con orígenes diversos que adoptan distintas posiciones, como Sarmiento y su cercanía a un catolicismo liberal, como acabamos de ver, o como José Manuel Estrada, cuya biografía bien reseña la autora, que deriva desde un catolicismo también liberal hacia posiciones que pugnarán por la enseñanza religiosa obligatoria.

También Puiggrós plantea la idea de que durante el siglo XIX ocurrió un proceso de erosión del poder hegemónico que la Iglesia católica ostentaba desde los tiempos de la colonia. Esa erosión no implicó una desaparición de su poder, ni mucho menos, sino una situación que podría denominarse como de empate. Surgidas otro tipo de instituciones que respaldarían al grupo dirigente, como la masonería, «la relatividad del poder de la Iglesia sobre los dirigentes políticos, queda a la vista».⁹

En definitiva, lo que no estaba en discusión en esa generación era el fondo religioso, la necesidad de la religión como ordenadora de la sociedad. De hecho, el texto hace referencia a puntos básicos de acuerdo,

⁸ Sarmiento, *Recuerdos de provincia*, 102.

⁹ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 109.

como el consenso entre católicos y liberales sobre la necesaria presencia del estado en la construcción del sistema educativo, o la admisión de mecanismos como el de la representación popular en los consejos escolares.

Pero donde entran a calar las diferencias es en el lugar que debe ocupar la religión en el proyecto estatal de conformación de la sociedad.¹⁰ Como afirma la autora, «en América Latina había que crear la población».¹¹ Por eso, lo común era un proyecto, no un a priori. Y por eso, porque la sociedad debía formarse a partir de elementos diversos, la religión debía estar subordinada a la política.¹² Y el proyecto político era el fomento de la inmigración, sin distinción de credos. El país debía poder albergar a católicos, protestantes, judíos, musulmanes y ateos. Lo que no estaba en duda era que el inmigrante debía someterse a la imposición de una nueva identidad nacional, la de la nación argentina. Eso era lo prioritario, por eso, lo religioso era secundario, aunque Sarmiento nunca haya dejado de «creer en la fuerza civilizadora de la religión actualizada en términos democráticos».¹³

Los últimos capítulos de esta primera parte pueden resultar un poco áridos en su lectura. Los detalles histórico-políticos que documentan estrictamente las palabras de la autora no deben desanimar. Aquí, reiteramos, es importante tener en cuenta que la élite que dirigía el país compartía la religión católica, que al interior de esa élite, e incluso al interior de las posturas católicas que se enfrentarían a las posturas liberales, racionalistas, o contrarias a la enseñanza religiosa obligatoria, había distintas posiciones, y que la Iglesia católica, si bien tenía poder e influencia en vastos sectores de la sociedad, ya no era la institución que

¹⁰ Vale la advertencia para los lectores de otras geografías, sobre la diferencia en la relación entre el estado y la sociedad en los territorios europeos y en los americanos, en especial en lo que refiere a la construcción de una identidad nacional. Después de las independencias, la problemática de la conformación de lo nacional pasa a ser uno de los principales problemas durante todo el siglo XIX, cuestión que en mayor o menor medida en los países europeos ya venía tramitándose años antes. Además, vale la mención al hecho de que en los territorios americanos, y especialmente en los países del cono sur, los estados despliegan un proceso de intervención en la sociedad, formándola, del que la política migratoria es un ejemplo central y eje que va a definir el rol del estado en la educación y la decisión de la no obligatoriedad del catolicismo.

¹¹ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 172.

¹² Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 57.

¹³ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 70.

monopolizaba los resortes del poder hacia finales del XIX. Esto dará lugar a la situación de empate a la que se hizo referencia previamente. Porque si bien el saldo de las discusiones fue desfavorable para las posiciones católicas (en definitiva, la educación quedaba en manos del estado y la enseñanza religiosa no sería obligatoria), esta institución mantuvo importantes posiciones de poder, siendo el estado argentino un estado católico y no laico, como ocurriría en el vecino país de Uruguay. Los vínculos entre estado e Iglesia seguirían siendo importantes, especialmente en las provincias más conservadoras del norte argentino. Es necesario tener esto en cuenta —la retención por parte de la Iglesia de importantes cuotas de poder— para comprender los reordenamientos que ocurrirán ya entrado el siglo XX.

Otro punto importante a tener en cuenta sobre esta primera parte gira en torno a los orígenes de Sarmiento, perteneciente a una antigua familia que ya había dejado de ser acomodada y no conocía lujos en la pobre provincia de San Juan. Las «clases acomodadas»¹⁴ eran objeto de sus críticas, en las que también se manifestaba la tensión entre el interior relegado frente a un Buenos Aires pujante. Si bien sería un error pensar a Sarmiento por fuera del proyecto centralista que convergió en Buenos Aires luego del cierre del largo proceso de disputas por la organización (1820-1880), e inicio de la construcción del aparato estatal nacional, tampoco podemos dejar de lado la impronta del sanjuanino, quien desarrollara un dispositivo para la inclusión de los sectores más bajos de la sociedad: «la diferencia con el gesto de la dirigencia porteña es que su interés en triunfar contra la “ignorancia” contiene una íntima lealtad a sus coterráneos».¹⁵ Para él, la educación era un proyecto moral y popular, porque Sarmiento rechazaba la «meritocracia del saber y consideraba que una sociedad moderna es la que tiene el mayor número de ciudadanos instruidos».¹⁶ Por supuesto, no puede olvidarse que la otra cara del proyecto liberal y centralista era la eliminación de todos los sujetos que no entraran en el esquema de los ciudadanos educables. Gauchos e indios rebeldes, defensores de tradiciones propias, serían objeto de matanzas y asesinatos. La escuela popular era para los sujetos

¹⁴ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 146.

¹⁵ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 152.

¹⁶ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 147.

que se adaptaran al nuevo orden. Como se afirma en el libro, nada «exculpa al Sarmiento defensor de la guerra, al que mandó a miles de negros, indios y pobres a morir en la Guerra del Paraguay, al que aplaudió la Campaña del Desierto».¹⁷

Personaje complejo y contradictorio, quizás en las cuestiones de género se encuentren las posiciones más avanzadas y democráticas de Sarmiento:

la preferencia de Sarmiento por las mujeres como educadoras significó un importante avance en una sociedad que apenas soportaba a las costureras y, en niveles sociales más bajos, reglamentaba el oficio de las nodrizas poniendo límites raciales al ejercicio de ese trabajo.¹⁸

En el cierre de la primera parte y sobre estos temas, la autora también nos marca señales para desarrollar nuevas preguntas de investigación, sobre el despliegue de las maestras norteamericanas¹⁹ en distintos puntos de la geografía del país, y el impacto que ese despliegue tuvo en los momentos fundacionales del sistema educativo argentino.

En el inicio de la segunda parte, la importancia del capítulo 11 es fundamental. Allí, la autora aborda el momento de la recomposición católica en la educación argentina, en un contexto occidental de avance de posiciones autoritarias y de desarrollo de redes políticas por parte de la Iglesia católica, sostenidas en los principios de la Encíclica *Divini Illius Magistri* de 1929 del Papa Pío XI. Todo esto tuvo un especial impacto en Argentina por ser sede del Congreso Eucarístico Internacional en 1934. Tres años más tarde, en 1937, la provincia de Buenos Aires aprobaba la introducción de la enseñanza religiosa obligatoria, sentando un precedente para que en 1943 la

¹⁷ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 152.

¹⁸ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 175.

¹⁹ Como simple aclaración, habría que decir que una de las decisiones que toma Sarmiento durante su viaje por Estados Unidos fue la de convocar a maestras norteamericanas para insertarse en el incipiente sistema educativo argentino como maestras pero también como formadoras de maestras. Una medida de una audacia notoria (pensemos que estamos hablando de mujeres angloparlantes y protestantes que llegan a una sociedad con un fuerte sometimiento de las mujeres, de fuerte raigambre hispánica y católica). Por todo esto, el éxito de la medida fue relativo. Ver especialmente páginas 172, 173 y 174 de *Adiós, Sarmiento*.

obligatoriedad se extienda a todos los niveles y modalidades del sistema a nivel nacional.

Nos ubicamos en un contexto histórico muy diferente al de los momentos en los que la élite liberal y Sarmiento recortaron funciones a la institución eclesiástica. La política migratoria había promovido la llegada al país de trabajadores, quienes traían consigo las ideas revolucionarias que se desplegaban en Europa. El socialismo y el anarquismo se extendieron entre los trabajadores del país, muchos de ellos inmigrantes, por lo que el «orden conservador»²⁰ tuvo que dar paso, luego de un momento de reformas políticas, al proceso de participación electoral popular. El saldo fue un período de gobiernos democráticos entre 1916 y 1930 encabezados por la Unión Cívica Radical, un partido político que representaba a los sectores medios, compuestos en gran parte por los trabajadores que habían logrado un ascenso social, por medio de un mercado interno en expansión y un sistema educativo inclusivo. El período radical se caracterizó por el ensanchamiento de la participación política más que por una transformación de los grandes ejes por los que transitaba el país, continuando lineamientos políticos y económicos fundacionales del estado y el reformismo de los primeros años del novecientos, reformismo del que surge, entre otras iniciativas, la ley electoral que viabiliza la victoria del radicalismo.

Pero este ciclo terminó abruptamente en 1930 con el primero de los golpes de estado que recibiría la democracia argentina a lo largo del siglo XX. Sectores de la élite aprovecharon el desgobierno producido por un anciano presidente que ya no garantizaba la conducción de los destinos nacionales y el contexto de crisis mundial, para volver a ordenar la vida política según los criterios de la clase rentista y agroexportadora. Esta vez, con un reordenamiento de las alianzas en los que estaba presente, junto al poder militar, el nacionalismo conservador y la Iglesia católica, en un contexto de gobiernos de facto, fraudulentos o proscriptores, por un período de quince años (1930-1945). En síntesis, la Iglesia

²⁰ Si bien la organización nacional tenía un formato republicano de división de poderes desde la Constitución de 1853, la democracia era «simulada», en el sentido de que el poder rotaba entre los representantes de la oligarquía, quienes dirimían sus disputas mediante acuerdos políticos o mediante la violencia, simulando un mecanismo de representación popular inexistente, caracterizado por el fraude electoral, la compra de votos, etc. [Natalio Botana, *El orden conservador* (Buenos Aires: Hyspamérica, 1985)].

católica recobra porciones de poder que había perdido, y aprovechando un contexto de crisis, logra imponer las demandas por las que había sido derrotada cincuenta años antes frente al liberalismo.

Esta situación de fortalecimiento de las posiciones educativas de la Iglesia católica fue el contexto del proyecto de gobierno encabezado por Juan Domingo Perón en 1945. Proyecto político que se construyó en oposición a los sectores económicos concentrados, los partidos políticos tradicionales, y la embajada de los Estados Unidos: las alianzas de Perón para su futuro gobierno constaban principalmente de la clase trabajadora en su representación institucional (los sindicatos), los militares (Perón era militar) y la Iglesia católica.

En base a este sistema de alianzas, el nuevo gobierno democrático ratificó la situación heredada, por lo cual hubo continuidad en la enseñanza religiosa en las escuelas públicas nacionales, hasta que el gobierno peronista entrara en disputa con la Iglesia, hacia el final de su segundo mandato. Entre otras consecuencias de la ruptura, se terminaba la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Enfrentada con el gobierno, la Iglesia católica formaría un nuevo sistema de alianzas con un sector militar, produciendo golpes armados contra el gobierno justicialista que costaron vidas civiles y terminaron con su derrocamiento en septiembre de 1955, inaugurando un nuevo ciclo de dictaduras cívico militares.

La participación principal de la Iglesia católica en el frente antiperonista habilitaría posiciones de poder desde las que se exigieron una serie de demandas relacionadas con facilitar el despliegue de las ofertas educativas privadas. El punto de inflexión fue durante el año de 1958, cuando a través de una serie de decretos y leyes, el gobierno nacional otorgó la potestad de expedir títulos habilitantes a las universidades privadas. Hasta ese momento, esto había sido responsabilidad exclusiva de las universidades estatales, constituyendo esta ley un claro beneficio para el mercado de la educación privada.

En síntesis, podemos afirmar que el período que se abre con la década del '30 es de constantes avances de la Iglesia católica y de la educación privada, que desde esos momentos ya eran parte de un mismo grupo de intereses. Vale recordar que las bases en las que se asientan

esos avances son bases firmes, con una fuerte penetración social de la Iglesia católica, tanto en los sectores populares como en las clases dirigentes.

Podríamos definir con Puiggrós a este período como de «estancamiento», si se lo compara con la expansión educativa del sector público en el período anterior, desde la fundación del sistema hasta los '30. Ese estancamiento, en donde en gran medida la educación pública resistió los embates privatizadores a partir de esa matriz estatalista fundacional, llegaría hasta la década del '70, momento que la autora no duda en denominar como de «destrucción del sistema escolar moderno»,²¹ título de la tercera y última parte del ensayo.

La tercera parte del libro analiza las tensiones en las últimas décadas en torno al derecho a la educación, especialmente como saldo del ingreso pleno de la Argentina al paradigma neoliberal, empujado por la dictadura cívico militar (1976-1983), que ponía al país en sintonía con los procesos dictatoriales de la región. De manera detallada, analizando la situación global, regional y local, en esta tercera parte la autora despliega su conocimiento de los debates más actuales del mundo de la educación, con referencias muy interesantes en especial sobre el caso norteamericano.

Si desde los inicios de esta historia teníamos a la idea de empate como un concepto bastante claro de las disputas entre el estado como garante de la educación y el mercado y la educación como mercancía, podemos afirmar que a partir de la década del '70 ese equilibrio se rompe en favor de los sectores privados, y en perjuicio de todo un sistema de educación público nacional que se fragmenta al punto de poner en duda la idea de sistema.

Para las últimas décadas del siglo, el sistema educativo argentino, inspirado en el ideal sarmientino con una fuerte preeminencia de lo público-estatal, entró en crisis por las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales desde la última dictadura cívico militar. El más fuerte impacto al corazón del modelo del estado docente fue la imposición de la transferencia de los servicios educativos nacionales al ámbito

²¹ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 227.

de las provincias, imposibilitadas financieramente para hacerse cargo del gasto que esto implicaba, lo cual repercutió de manera directa en una disminución de la calidad educativa estatal y un fortalecimiento del sector privado.

El saldo del proceso militar fue un evidente debilitamiento de los sectores que sostenían posiciones favorables a la educación laica, estatal, pública y popular. Diezmados por la muerte, la desaparición o el exilio, esos sectores no lograron articular posiciones contra un liberalismo conservador que representaba los intereses de la Iglesia católica argentina y de la educación privada. El Congreso Pedagógico de 1984 fue la instancia de la reapertura democrática en la que se manifestaron las distintas posiciones. Convocado por el gobierno radical de Raúl Alfonsín, el congreso apuntaba a insuflar al nuevo gobierno del espíritu fundacional del estado argentino en su acepción más liberal y progresista.

Como era de esperarse, el resultado del congreso fue favorable a los sectores que habían llegado fortalecidos (Iglesia católica y educación privada), paradójicamente distantes de los lineamientos ideológicos del gobierno que lo había convocado. Pero lo que es interesante para destacar es en qué aspectos fue esa ganancia. Para decirlo de otro modo, los sectores católicos no pudieron imponer en el congreso la enseñanza religiosa en las escuelas estatales, una vieja reivindicación enarbolada desde la derrota del Congreso Pedagógico realizado cien años antes, gestor de la ley 1420 con enseñanza religiosa por fuera del horario escolar obligatorio, que dicho sea de paso ni siquiera pudo ser impuesta por la última dictadura, la más autoritaria y aliada de la jerarquía eclesiástica.

La gran victoria se dio por el lado del rol que asumiría el estado con relación a lo público. Como dice la autora, se acordó «que las escuelas públicas no serían más “del estado” sino que este quedaría como uno de sus gestores»,²² en tanto las privadas también serían consideradas escuelas públicas de gestión privada. De esta manera, se rompía con una de las tradiciones más arraigadas en la sociedad argentina, que vinculaba a lo público con lo estatal, y que consideraba a la educación pública como

²² Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 225.

la mejor opción para la educación de sus hijos. Si por un lado logró resistir la idea de que la educación religiosa no debía ser obligatoria, por el otro sí aparecía como una posibilidad el hecho de que la educación podía ser tanto estatal como privada. Logrando estos consensos y llevando al estado hacia posiciones cada vez más subsidiarias fue la forma que encontraron los sectores eclesiásticos y privatistas para imponer sus demandas.

La ruptura de la idea de lo público fue una de las principales victorias del discurso neoliberal, impuesto a sangre y fuego durante la última dictadura cívico militar, y allanando el camino para el posterior ciclo neoliberal, triunfante por el voto popular, que profundizó la desarticulación del sistema educativo y la plena incorporación de los valores del mercado en la educación, tales como los conceptos de calidad y evaluación. O para decirlo con las palabras de la autora, «la distancia entre el lenguaje economicista y el lenguaje pedagógico se acortó peligrosamente»²³ en los años de consolidación neoliberal, tras la caída del bloque de la Europa del Este y la hegemonía capitalista.

En el capítulo catorce, que inicia la tercera parte del libro, la autora pone en juego de manera muy aguda conceptos de economía política, a través de autores como Mannheim, Hayek, Keynes y Friedman, para describir el panorama político y económico en el que la educación comenzaba a regirse por las lógicas del mercado, pasando de la concepción del derecho a la del bien transable. En el contexto de mercantilización de la educación, «se ha instalado una maquinaria de reelaboración del discurso educativo que va destruyendo los soportes simbólicos de la educación moderna».²⁴

De lectura indispensable, este capítulo nos lleva, a través de las figuras de Horace Mann y John Dewey, a la situación educativa de Estados Unidos, para ejemplificar las disputas entre el estado y el mercado y mostrar cómo operan los sectores que conciben a la educación como un negocio y que utilizan una batería de conceptos como los de eficiencia, eficacia, equidad, *accountability*, *management*, arancelamiento, calidad y evaluación. Esta última, idea central del discurso

²³ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 223.

²⁴ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 236.

educativo neoliberal, acuñada como contraparte de otra idea representativa de este discurso: la crisis educativa. Si hay crisis lo que hay que hacer, desde esta perspectiva, es realizar una correcta medición a través de herramientas de evaluación, a partir de las cuales obtener la información necesaria para realizar las modificaciones en el sentido de mejorar los resultados. Los actores y los programas que encarnan estas discusiones son expuestos con nombre y apellido, mostrando al escenario norteamericano como un lugar de tensiones y disputas donde pueden reflejarse perfectamente aquellas que se producen en diversos países a lo largo y a lo ancho del globo.

Algo que la autora se preocupará por dejarnos en claro en el desarrollo de este capítulo es el hecho de que los docentes son los agentes contra los que específicamente apuntan las políticas educativas globalizadas, entre las que se incluye la evaluación. De esta manera, de la mano de los avances tecnológicos y de un diagnóstico desfavorable del desempeño de los docentes producto de la aplicación de las evaluaciones, se despliega toda una industria proveedora de paquetes y herramientas tecnológicas estandarizadas, que garantizarían una infalibilidad que los docentes no pueden asegurar.

Por supuesto que todo esto no puede desvincularse de la lectura económica que propone la autora y que sitúa estas políticas en un contexto de retraimiento de los estados nacionales y, por lo tanto, de aplicación de políticas de ajuste fiscal entre las que se encuentra claramente el recorte del salario docente como forma de disminución del gasto en educación. En definitiva, como dice la autora, evaluar, «ahora resulta un negocio redondo».²⁵ Los estados reducen gastos con la excusa de un bajo rendimiento de los docentes, y las empresas desarrollan negocios millonarios.

Otro elemento fundamental de esta tercera parte aparece de la mano del análisis del caso chileno, caso paradigmático de los avances privatizadores de la educación en América Latina, y tiene que ver con la introducción en América Latina, vía Chile, de lógicas de financiamiento de la educación extendidas en otras geografías, como Estados Unidos o Europa, pero que en Sudamérica conformaban toda una

²⁵ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 244.

novedad: el arancelamiento de la educación por parte del sistema de bancos nacionales e internacionales. Si bien en países como Argentina estas lógicas no han tenido implementación, probablemente por las fuertes tradiciones de educación pública de este país, es un dato que no debe dejar de mantenerse como un alerta. De hecho, la tradición educativa chilena y la argentina tienen un origen muy similar, como se desarrolla desde los primeros capítulos del libro a través de la figura de Sarmiento. Lo cual es una muestra de que ningún sistema educativo está exento de los procesos privatizadores.

El capítulo 16 retoma el panorama desarrollado en los dos anteriores, para realizar un recorrido específico por el proceso neoliberal que atravesó la educación en Argentina, con una lectura minuciosa de los actores involucrados en los procesos desde la salida de la dictadura, los conflictos sociales y las resistencias por parte de colectivos políticos y sindicatos docentes. Estos últimos, junto con organizaciones sociales y políticas, fueron actores protagonistas de la crisis que atravesó el país en los inicios del siglo XXI, conocida como la «crisis del 2001», a partir de la cual se abrió un nuevo ciclo político que, entre otras cuestiones, promovió una nueva reforma educativa que intentaba subsanar la situación heredada del proceso neoliberal.

Esta última reforma podría ser abordada en términos de las políticas educativas desarrolladas por el nuevo gobierno, evaluando en qué medida pudo lograr el esperado reposicionamiento del estado hacia un rol más protagónico. Probablemente los diagnósticos sean divergentes según la afinidad de quien realice el análisis con las políticas implementadas. Pero considero que Puiggrós aporta un elemento fundamental, que trasciende la cuestión de las medidas legales implementadas y su mayor o menor eficacia, que tiene que ver con la cuestión de los derechos humanos, un tema central para la historia reciente argentina. La autora define como la acción pedagógica más importante del gobierno de Néstor Kirchner la «política referida a los derechos humanos, especialmente la reapertura de los juicios a los represores de la última Dictadura».²⁶ Leída rápidamente, la frase podría pasar desapercibida. Por eso quisiera alertar al lector para detenerse en ella, porque en esas palabras se condensa en gran parte una de las políticas del

²⁶ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 289-290.

estado nacional argentino más importantes desde la recuperación de la democracia (1983), pero también allí está en gran parte el legado intelectual de Adriana Puiggrós: en romper las fronteras de la pedagogía, sacándola de los muros de los sistemas educativos para comprender procesos políticos, sociales y culturales como parte de los discursos pedagógicos.

PALABRAS FINALES

A modo de síntesis, puede decirse que *Adiós, Sarmiento* se inicia con las discusiones político-pedagógicas del siglo XIX y concluye en la situación educativa actual global, regional y local, con un recorrido centrado en la historia del sistema educativo argentino, enfocando principalmente la relación entre lo público y lo privado o, para decirlo de otra manera, entre la idea de la educación como un derecho y la concepción de la educación como un negocio.

En el caso argentino, esas relaciones están permeadas por las tensiones del proceso de secularización que enfrentaron a la élite liberal con la tradición de la Iglesia católica, presente desde los tiempos de la colonia como institución que estructuraba la vida social. Al enfrentarse a las posiciones que promovieron una centralización de la iniciativa educativa por parte del estado nacional, configurando un «estado docente», la Iglesia católica argentina asumió posiciones privatistas a lo largo del siglo XX, liderando a los sectores que promovieron la desregulación y la privatización de la educación y que lograron imponer sus demandas hacia el final del siglo.

El libro de Puiggrós es un ensayo ampliamente documentado, en el que la autora muestra su oficio de historiadora de la educación, sin encerrarse en moldes y formalidades. Puiggrós escribe porque quiere decir, porque quiere denunciar y discutir, y porque desde la escritura asume la función militante que ha desarrollado a lo largo de su vida. De hecho, a partir de esto podría pensarse al libro como tres libros al mismo tiempo: un trabajo académico de historia y política de la educación, un ensayo y un manifiesto político-pedagógico. En algunos capítulos esta variación de registros puede resultar árida, especialmente en la primera parte, la más profusa en detalles históricos en los que la autora despliega su erudición. Dicho sea de paso, esto es un signo que sin dudas es distintivo de

Puiggrós: la pedagoga encuentra entre sus obsesiones intelectuales al liberalismo decimonónico y sus problemas, a las tensiones entre la filosofía de la libertad y la necesidad de consolidación de los aparatos estatales latinoamericanos, y a Sarmiento y sus combates en la construcción de la nación argentina.

Los tres registros están presentes en la obra, y cualquiera de los tres, o la totalidad que conforman, puede ser una motivación para su lectura. Acostumbrada a la dinámica política de la discusión, el debate y los consenso, quien lea puede tener por seguro que las posiciones de la autora son explícitas, y los argumentos discutidos son desarrollados ampliamente, porque «combatir con un autor es un acto de respeto».²⁷

Este trabajo podría ponerse en sintonía con otro anterior ensayo, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* (2003).²⁸ Como en *Adiós, Sarmiento*, *El lugar del saber* presenta una radiografía de la educación argentina desde sus orígenes hasta el presente. También alterna el estilo académico con el ensayo y la opinión política, con notas de actualidad que se enhebran en un relato histórico, ya con la preocupación que persiste en *Adiós, Sarmiento* por la educación en el neoliberalismo.

Entre *El lugar del saber* y *Adiós, Sarmiento* media todo un ciclo político en el que desplegaron su acción gobiernos con preocupaciones por restablecer una idea de educación como derecho. En la introducción de esta presentación, en un breve recorrido por la bibliografía de la autora, decíamos que este último ensayo está escrito con la urgencia de la batalla de ideas y con la experiencia de los intentos por expandir la inclusión educativa. En este sentido, la lectura de este ensayo puede ser un buen ejercicio para hacer una revisión crítica de las políticas que procuraron garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, en el proceso de balance que necesariamente nos debemos a ambos lados del Atlántico, para volver a impulsar políticas públicas que vayan en el sentido de la justicia educativa.

²⁷ Puiggrós, *Adiós, Sarmiento*, 171.

²⁸ Adriana Puiggrós, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* (Buenos Aires: Editorial Galerna, 2003).

En definitiva, tanto como panorama de la historia y la política del sistema educativo en Argentina, con un énfasis en las relaciones entre lo público (representado por un estado garante del derecho a la educación) y lo privado (representado por la Iglesia católica), o como forma de ver al caso argentino como un ejemplo posible en el devenir de la actual situación global de la educación, o ambas, no queda más que invitar a la lectura de esta obra.

Ignacio Frechtel
Universidad de Buenos Aires
ignaciofrechtel@gmail.com

